

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO COM BASE EM CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS

CURITIBA

2019

BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM

ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO COM BASE EM CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Luciane Blum Vestena

Coorientadora: Prof.^a Dra. Cristina Costa Lobo

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Valentim, Bernadete de Fátima Bastos.

Estudantes com altas habilidades/superdotação : uma proposta de
intervenção com base em conflitos sociopedagógicos / Bernadete de
Fátima Bastos Valentim, 2019.
237 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum

1. Educação especial. 6. Superdotados – Educação. 3. Interação
social. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM**, intitulada: **TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DE CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 09 de Dezembro de 2019.


CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora


HELGA LOOS-SANTANA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


TANIA STOLTZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)


TELMA PILEGGI VINHA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº 417

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

No dia nove de dezembro de dois mil e dezanove às 14:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa da tese da doutoranda **BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM**, intitulada : **TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA VIVÊNCIA DE CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS**, sob orientação da Profa. Dra. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em EDUCAÇÃO foi constituída pelos seguintes Membros: CARLA LUCIANE BLUM VESTENA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE), HELGA LOOS-SANTANA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TANIA STOLTZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE), TELMA PILEGGI VINHA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga do título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CARLA LUCIANE BLUM VESTENA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: *A banca recomenda que o título mude para: "Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: uma proposta de intervenção com base em conflitos socio-pedagógicos." Além disso sugere-se que a aluna atenda as recomendações da banca.*

Curitiba, 09 de Dezembro de 2019.

[Assinatura]
CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Presidente da Banca Examinadora

[Assinatura]
HELGA LOOS-SANTANA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

[Assinatura]
TANIA STOLTZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

[Assinatura]
ANA APARECIDA DE OLIVEIRA MACHADO BARBY
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

[Assinatura]
TELMA PILEGGI VINHA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Aos meus pais, Antonio Dinei e Adélia, porque, por meio deles, Deus me deu a vida
e a possibilidade de sonhar e construir.

Ao meu esposo, Abimael, companheiro para todas as horas.

Aos meus filhos, Elisa e Davi, a melhor parte de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego da vida, pela saúde física e emocional, por falar ao meu coração por meio da Sua Palavra de que “Tudo posso, naquele que me fortalece” (Filipenses 4.13). Por me fazer levantar e lembrar diariamente que seria pela Sua força e que “Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez” (João 1:3)

À minha orientadora, professora Dra. Carla Luciane Blum Vestena, por me acolher e mostrar o caminho da pesquisa, sempre me ajudar a acreditar no meu potencial, pela relação de respeito e de interação que me fizeram tomar consciência de mim.

À minha coorientadora, professora Dra. Cristina Costa Lobo, por lançar em meu coração a semente germinadora do projeto de pesquisa, pelos abraços carinhosos e pelos constantes incentivos.

À professora Dra. Eunice Alencar e à professora Dra. Tânia Stoltz, pela valorosa contribuição na banca de qualificação, que me fizeram acertar os caminhos da pesquisa.

À professora Dra. Telma Vinha, pelo compartilhamento dos conhecimentos sobre as bases epistemológicas piagetianas, pelas valorosas contribuições teóricas, que me permitiram construir e transformar esta pesquisa.

À professora Dra. Ana Aparecida Machado Barby, pelo conhecimento compartilhado na pesquisa em Educação Especial e por suas valorosas contribuições para a avaliação do trabalho de pesquisa.

À professora Dra. Helga Loos, pelo afeto, pelas contribuições na avaliação do trabalho e pelas palavras encorajadoras, que me fizeram concentrar as forças para continuar o trabalho de pesquisa.

Aos professores da linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, pela grande oportunidade e pelos saberes compartilhados.

À professora da Sala de Recursos Multifuncionais, Poliana Souza, por compartilhar do seu trabalho e do seu conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Aos pais dos estudantes, pelo interesse que demonstraram e por permitirem que seus/suas filhos/as participassem da pesquisa.

Em especial, aos/às estudantes da Sala de Recursos Multifuncional, pela disponibilidade em participar da pesquisa e por ensinar sobre como é ser uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Sem vocês, nada do que foi feito teria sido possível.

Aos meus pais, Antonio e Adélia, pelas constantes orações em meu favor.

Ao meu amado esposo, Abimael, pela companhia nas viagens para fazer provas, para ir às aulas, para as bancas ou em qualquer lugar em que eu precisasse da presença dele... por sua companhia na viagem da vida inteira.

Ao meu filho preferido, Davi, pelo amor sincero, pelo grande homem que se tornou, por seu abraço forte e sorriso que acalenta.

A minha filha preferida, Elisa, pela doce companhia, por se revelar uma grande e determinada mulher, por me auxiliar em tudo que precisei, por me dar a notícia mais emocionante e que vai marcar uma nova fase da minha vida, na qual desejo participar com tempo de qualidade: "Você vai ser vovó!".

Aos meus irmãos, Vanderlei, Giovana e Simone, por me incentivarem incondicionalmente e sempre proferirem palavras de fé e de encorajamento. Pelos laços de cumplicidade e de amor.

À filha do coração Ana Caroline das Neves que a pesquisa me proporcionou e pela companhia de sempre. Pelos trabalhos que apresentamos, pelos congressos de que participamos, pelas experiências que partilhamos.

À amiga irmã Carla Maria de Schipper, pelas inúmeras viagens, porque em uma delas renascemos juntas, pela mão protetora de Deus. Pelas trocas de conhecimentos, pelas palavras de incentivo e por não deixar que eu desistisse.

À amiga Juliana Berg, pelas trocas firmadas ao longo dos anos da pesquisa, pelas palavras de incentivo, pela parceria nos trabalhos.

Aos/às colegas, amigos/as, doutorandos/as, pela partilha de conhecimento, pelas trocas em momentos alegres e momentos difíceis pelos quais todos passamos no desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Estudantes com altas habilidades/superdotação vivenciam um modo diferenciado de aprender e de se desenvolver. Esse modo difere daquele dos demais estudantes por estarem à frente do seu tempo em comparação aos padrões comuns apresentados por colegas da mesma idade. No que se refere à dimensão social, é necessário desafiá-los para que desenvolvam interação de qualidade. A pesquisa investigou a tomada de consciência de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir da resolução de conflitos sociopedagógicos. A amostra configurou-se com 7 estudantes da sala de recursos multifuncional de um colégio estadual do município de Guarapuava/PR, entre dez e treze anos de idade, identificados com AH/SD por meio de avaliação psicoeducacional e participantes do atendimento educacional especializado (AEE). Tomou-se por base o conceito de superdotação descrito na Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli e a compreensão de tomada de consciência no aporte teórico-metodológico da epistemologia genética. Adotou-se a pesquisa qualitativa exploratória, do tipo pesquisa ação, na qual foram usados observação e entrevista contendo histórias de conflitos sociopedagógicos, como instrumentos principais para a coleta de dados. Os resultados revelaram três níveis de tomada de consciência, a partir da resolução dos conflitos apresentados demonstrando que o envolvimento, a interação social de qualidade, a cooperação, o interesse, a presença de conflitos e a ausência de isolamento são elementos presentes no comportamento daqueles participantes que tiveram níveis mais elaborados de tomada de consciência. Em decorrência desses resultados, afirma-se que a discussão dos conflitos sociopedagógicos com esses estudantes promoveu liberdade e autonomia para expressarem o pensamento, fazerem generalizações, formarem esquemas e construírem estruturas de interação social de qualidade para o envolvimento uns com os outros. É imprescindível, portanto, promover, a esses estudantes com AH/SD, experiências de envolvimento mútuo, para que possam cooperar, conflitar, manter trocas sociais, reconhecer-se e reconhecer o outro. Sendo assim, conclui-se, a partir dos resultados, que um trabalho pedagógico de intervenção construído e organizado coletivamente, contribui para o desenvolvimento da tomada de consciência nos estudantes com altas habilidades/superdotação. E há que se destacar que, para que ocorra uma tomada de consciência do cotidiano escolar desses estudantes, é necessário que o ambiente escolar seja cooperativo, que lhes permita o exercício da autonomia e o desenvolvimento da interação e do conhecimento social das questões sociopedagógicas.

Palavras-chave: Altas habilidades; superdotação; conflitos sociopedagógicos; tomada de consciência; atendimento educacional especializado (AEE).

ABSTRACT

Gifted/high ability students experience a different way of learning and developing. This mode differs from that of the other students because they are ahead of their time in comparison to the common standards presented by colleagues of the same age. With regard to the social dimension, it is necessary to challenge them to develop quality social interaction. The study investigated the consciousness of gifted/high ability students participating in a multifunctional resource classroom that was gotten from socio-pedagogical conflict resolution. The sample had seven students with ten to thirteen years old from a multifunctional resource classroom of a public school in the municipality of Guarapuava (Paraná state, Brazil) who had been identified as gifted/high ability by psychoeducational evaluation and employees of the Specialized Educational Service, named in Brazil as AEE. It was based on the concept of giftedness described in Joseph Renzulli's Theory of Three Rings and the understanding of consciousness in the theoretical-methodological contribution of genetic epistemology. Qualitative exploratory research, of the action research type, was adopted, in which observation and interview containing histories of socio-pedagogical conflicts were used as the main instruments for data collection. The results revealed three levels of consciousness, based on the resolution of the conflicts presented showing that involvement, quality social interaction, cooperation, interest, the presence of conflicts and the absence of isolation are elements present in the behavior of those participants who had more elaborate levels of consciousness. As a result of these results, it is stated that the discussion of socio-pedagogical conflicts with these students promoted freedom and autonomy to express their thoughts, make generalizations, form schemes and build quality social interaction structures for involvement with each other. It is essential, therefore, to promote these gifted/high ability students, experiences of mutual involvement, so that they can cooperate, conflict, maintain social exchanges, recognize themselves and recognize the other. Thus, it is concluded, from the results, that a pedagogical intervention work built and organized collectively, contributes to the development of consciousness in gifted/high ability students. And it should be noted that, in order for the students to become aware of their school routine, it is necessary that the school environment is cooperative, allowing them to exercise autonomy and to develop interaction and social knowledge of socio-educational issues.

Key words: Gifted/high ability; socio-pedagogical conflicts; consciousness; specialized educational service (AEE).

LISTA DE SIGLAS

ACP – Apoio Curricular entre Pares
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APETIT – Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento
CPCIL – Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança
CONBRASD – Conselho Brasileiro para Superdotação
DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão
DIT – Defining Issues Test
DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETC – Estímulo ao Talento e à Cooperação
ERIC – Education Resources Information Center
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NRE – Núcleo Regional de Educação
PAH/SD – Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
PAAAH/SD – Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
PEDAIS – Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão
PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PRPES – Programa de Resolução de Problemas do Ensino Secundário
QI – Quociente de Inteligência
SA – Síndrome de Asperger
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SEED – Secretaria de Estado da Educação

SROM – Sociomoral Reflection Objectiva Measure

TC – Tomada de consciência

TDAH – Transtorno de *Deficit* de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

YES – Your Excellence in School

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE FELIPE

GRÁFICO 2 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE HOMO SAPIENS

GRÁFICO 3 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE ALICE

GRÁFICO 4 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE TÓQUIO

GRÁFICO 5 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE SAPIENS JOANIS

GRÁFICO 6 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE LGGJ

GRÁFICO 7 – DESENVOLVIMENTO DA TC DE CLEITON

GRÁFICO 8 – DESENVOLVIMENTO DA TC DO GRUPO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TENDÊNCIAS DOMINANTES NO DESENVOLVIMENTO MORAL

QUADRO 2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUADRO 3 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA

QUADRO 4 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 1

QUADRO 5 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 2

QUADRO 6 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 3

QUADRO 7 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 4

QUADRO 8 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 5

QUADRO 9 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 6

QUADRO 10 – CONFLITO SÓCIOPEDAGÓGICO 7

QUADRO 11 – PARTE DA ESCOLA QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE E
PARTE QUE NÃO GOSTA

QUADRO 12 – SUGESTÕES PARA MELHORAR A ESCOLA

QUADRO 13 – CATEGORIAS OBSERVADAS NO GRUPO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	23
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo geral	26
1.2.2 Objetivos específicos.....	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	28
2.1.1 Pesquisas sobre o estado do conhecimento	29
2.1.2 Políticas públicas para atendimento	31
2.1.3 Estudos sobre a identificação.....	35
2.1.4 Superdotação e desenvolvimento humano	37
2.1.5 Dupla excepcionalidade	44
2.1.6 Programas de atendimento	46
2.1.7 Formação de professores.....	53
2.1.8 As pesquisas internacionais	56
2.2 CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS NA ESCOLA	64
2.2.1 Os conflitos sociopedagógicos	65
2.2.2 Ambientes construtivos para a resolução de conflitos sociais.....	71
2.2.3 A educação moral para a resolução de conflitos sociopedagógicos	75
2.3 O ENVOLVIMENTO COM A TAREFA, INTERAÇÃO SOCIAL E TOMADA DE CONSCIÊNCIA	85
2.3.1 O envolvimento com a tarefa.....	86
2.3.2 A interação social	93
2.3.3 A tomada de consciência	99
3 MATERIAL E MÉTODOS	107
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	107
3.2 ETAPAS DA PESQUISA.....	109
3.3 PARTICIPANTES	113
3.3.1 Dados sociodemográficos	113
3.3.1.1 Caracterização sociodemográfica - Felipe.....	114
3.3.1.2 Caracterização sociodemográfica – Homo Sapiens Erectus	114
3.3.1.3 Caracterização sociodemográfica – Alice.....	114

3.3.1.4 Caracterização sociodemográfica – Tóquio.....	115
3.3.1.5 Caracterização sociodemográfica – Sapiens Joanis	116
3.3.1.6 Caracterização sociodemográfica – LGGJ	116
3.3.1.7 Caracterização sociodemográfica – Cleiton	117
3.4 CAMPO DA PESQUISA	117
3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	117
3.5.1 Questionário sociodemográfico	118
3.5.2 Ficha de observação	118
3.5.3 Proposta de Intervenção Baseada em Conflitos Sociopedagógicos	118
3.5.4 Os conflitos sociopedagógicos	118
3.6 AVALIAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES	122
3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	124
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
4.1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	125
4.1.1 Envolvimento com a tarefa	126
4.1.2 Interação	127
4.1.3 Isolamento	130
4.1.4 Cooperação	131
4.1.5 Interesse.....	132
4.1.6 Conflitos	133
4.1.7 Questões gerais	136
4.2 INTERVENÇÕES	138
4.2.1 Conflitos sociopedagógicos.....	138
4.2.1.1 Primeiro conflito sociopedagógico	139
4.2.1.2 Segundo conflito sociopedagógico	141
4.2.1.3 Terceiro conflito sociopedagógico	144
4.2.1.4 Quarto conflito sociopedagógico	147
4.2.1.5 Quinto conflito sociopedagógico.....	149
4.2.1.6 Sexto conflito sociopedagógico	151
4.2.1.7 Sétimo conflito sociopedagógico	155
4.2.1.8 Considerações preliminares	157
4.2.2 Autoinventário	158
4.3 INTERPRETAÇÃO	162
4.3.1 Categorias de interpretação dos dados.....	163

4.3.2 Interpretação dos dados por estudante	163
4.3.2.1 O caso de Felipe.....	163
4.3.2.2 O caso de Homo Sapiens	166
4.3.2.3 O caso de Alice.....	169
4.3.2.4 O caso de Tóquio	172
4.3.2.5 O caso de Sapiens Joanis	175
4.3.2.6 O caso de LGGJ	177
4.3.2.7 O caso de Cleiton	179
4.3.2.8 Tendências do grupo	184
4.3.3 Aspectos gerais	194
5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
5.1 CONCLUSÕES	196
5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	222
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	223
APÊNDICE 4 – PROTOCOLO DOS CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS (CSP).....	224
APÊNDICE 5 – FICHAS DE OBSERVAÇÃO	225
APÊNDICE 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS EM CLASSES	226
APÊNDICE 7 – TABELA DE PONTUAÇÃO OBTIDA NA RESOLUÇÃO DOS C	
ONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS.....	227
ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	
SEED 228	
ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	229

APRESENTAÇÃO

Permitam-me fazer uma apresentação autobiográfica para que possam conhecer os desafios que me levaram a adentrar o mundo da pesquisa em AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação).

Iniciei minha carreira profissional como professora na Educação Infantil aos 19 anos de idade (1991). Foi uma oportunidade inesperada, pois eu, no Ensino Médio, havia cursado Técnico em Contabilidade e não imaginava que seria professora. Como não tinha formação, busquei o curso de Pedagogia na UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste). Ali me formei em 1999 e atuei como professora alfabetizadora no Ensino Fundamental. Foi no tempo dessa atuação que pude perceber certas dificuldades para ler e a escrever de algumas crianças. A curiosidade em saber as causas das dificuldades de aprendizagem, e quais seriam as estratégias para atendê-las, me levaram a fazer um curso de especialização em Psicopedagogia, concluído em 2002.

Durante esse tempo fui surpreendida com o convite da direção da escola para trabalhar com uma turma de estudantes – todos com dificuldades de aprendizagem. Aceitei e aprendi a respeitá-los e a dar o melhor de mim para que pudessem ter experiências desafiadoras com a leitura, a escrita e a matemática. A partir dessa experiência fui convidada para assumir a direção de uma escola de Ensino Fundamental de anos iniciais num bairro de periferia em Guarapuava – uma escola do coração. Aconteceu que eu não tinha formação específica para a gestão, então a curiosidade em saber mais me levou a fazer outra especialização – Gestão Escolar, concluída em 2007.

A partir dessa experiência incrível e sucesso no trabalho em equipe, recebi o convite para atuar na coordenação da Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação. Foi um presente. Sempre digo que a educação especial me escolheu. Nessa função me deparei com todas as possíveis necessidades educacionais especiais e o desafio de coordenar o trabalho com essas crianças em toda a rede pública municipal. Mesmo com os estudos que eu já tinha, eu me sentia despreparada para tão grande trabalho. Então busquei outro curso de especialização – Atendimento Educacional Especializado, concluído em 2011. Participei de vários seminários, de congressos, de cursos... Tudo o que eu pudesse fazer para conhecer mais a respeito da educação especial e da questão inclusão escolar. Nessa época, o que eu queria

mesmo era fazer mestrado, mas sempre tive duas jornadas de trabalho (às vezes três) e com dois filhos que precisavam da minha atenção, não foi possível nem viável financeiramente fazê-lo.

Na gestão da Educação Especial tive oportunidade de estudar a abrangência do público-alvo e perceber que, nesse universo, o público menos atendido era (e continua sendo) o dos estudantes com AH/SD. Nos eventos que frequentei passei a optar por essa temática. A primeira palestra que assisti foi a da Dra. Soraia Napoleão Freitas e da Dra. Zenita Guenter, no Congresso Brasileiro de Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos, em 2012. Paralelamente a essa função de coordenadora da Educação Especial, outra oportunidade surgiu – trabalhar com a formação de professores no ensino superior. Como naquele momento já era possível tentar seleção de mestrado na mesma universidade na qual me formei e almejava trabalhar como docente no Departamento de Pedagogia, fiz a seleção. O projeto, surgiu da observação e da curiosidade em saber mais sobre quem são os estudantes com AH/SD e da constatação de que, em meu município, não havíamos despertado ainda para a pesquisa e atendimento a esse público da educação especial. O desafio da pesquisa nessa temática se apresentou a mim com o entendimento a respeito do tripé da universidade: pesquisa, ensino e extensão. Então, na segunda tentativa, fui aprovada na seleção de mestrado. Desenvolvi uma pesquisa sobre o juízo moral dos estudantes na primeira sala de recursos multifuncionais para AH/SD, do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR. Foi uma pesquisa pioneira, tanto no município, como no programa de mestrado. Sinto-me honrada em ter iniciado a pesquisa em AH/SD no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná) e em minha cidade, concluindo essa etapa em 2015. A partir de então, participando do GIEDH – Grupo Interdisciplinar de Estudos em Desenvolvimento Humano e do LaPE – Laboratório de Psicologia Educacional da UNICENTRO, aparecem desafios de pesquisas, palestras e minicursos, além de outras indagações que brotaram. Então, um passo à frente, ingressei no maior desafio da carreira profissional, pessoal e acadêmica – o doutorado – uma oportunidade ímpar de continuar a investigar os estudantes com AH/SD.

Aqui estou, atenta, com o interesse e a vontade que tinha e tenho em saber mais sobre como atender os estudantes com AH/SD. As expectativas são as melhores e o desejo de que a pesquisa tenha relevância para a área de estudos e pesquisas

sobre AH/SD, para o ensino público, para pesquisadores, para professores, família e para todos aqueles que são curiosos e ávidos por conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O campo da Educação Especial e Inclusiva é bastante vasto para a pesquisa científica e vem ganhando visibilidade desde a década de 1990 com a disseminação da política internacional dos direitos humanos das minorias (MENDES, 2010). Incluída nesse campo está a questão das altas habilidades/superdotação. Essa temática tem despertado a realização de estudos/pesquisas por parte de profissionais envolvidos no atendimento a estudantes superdotados (CAIMI; LUZ, 2018). Ademais, a mais recente lei de inclusão, já no título, exclui a pessoa com AH/SD ao ser denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD têm necessidades educacionais especiais, portanto devem fazer parte do público assistido pela Educação Especial e é dela a competência para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para o seu atendimento (BRASIL, 2010). Ademais, é preciso incluir os estudantes com AH/SD no sistema regular de ensino, assegurando-lhes o direito a uma educação diferenciada mediante atendimento educacional especializado.

Em comparação aos colegas da mesma idade ou ano escolar, esses estudantes se destacam por peculiaridades no desenvolvimento e no desempenho nas diversas áreas de interesse escolar. Eles chamam a atenção pela manifestação do seu potencial elevado em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade (BRASIL, 2010).

O estado do conhecimento sobre AH/SD revela que as pesquisas que investigam essas áreas específicas têm sido frequentes e são importantes as contribuições delas decorrentes, pois têm demonstrado a necessidade de implantação de programas educacionais para atender esses estudantes. As pesquisas, tanto no cenário nacional quanto no internacional, apontam que precisam existir políticas públicas para a identificação e o atendimento ao estudante superdotado e, também, atenção especial aos cursos de formação de professores (PÉREZ, FREITAS, 2009; PÉREZ, FREITAS, 2011; NAKANO, SIQUEIRA, 2012; CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS et. al., 2016; McCLAIN, PFEIFFER, 2012; SUMIDA, 2013; HEUSER, WANG, SHAHID, 2017; MARTINS, CHACON, ALMEIDA, 2018; NAGC, 2019).

Pesquisas sobre o estado do conhecimento feitas por Chacon e Martins (2014), realizadas no período de 1995 a 2016, destacam que houve um aumento nas pesquisas no Brasil, sendo que o maior número desse tipo de pesquisas se concentra nas regiões Sul e Sudeste. Os temas que mais foram pesquisados no período mencionado, foram a identificação e o atendimento desses estudantes. Corroborando essa pesquisa, Martins et al. (2016), em pesquisa realizada no período de 1987 a 2014, reiteram que os temas mais pesquisados foram identificação, atendimento e identidade de estudantes com AH/SD. Percebe-se que não há discussões no âmbito sociopedagógico, ou seja, conflitos que ocorrem na escola. As áreas com menor número de pesquisas foram políticas públicas, criatividade, superdotação na fase adulta e habilidades sociais. Afirmam que:

[...] embora o número de publicações tenha aumentando substancialmente nos últimos anos, esse ainda é incipiente frente ao número de publicações de outras áreas e à demanda de trabalho que estudantes com AH/SD requerem para que sejam identificados e atendidos de maneira a promover um ensino equitativo. (MARTINS et al., 2016, p. 138).

As temáticas que mais são pesquisadas no Brasil aparecem igualmente em estudos internacionais, como é o caso dos Estados Unidos, onde se prioriza a questão da identificação para a promoção de políticas públicas de atendimento.

Nos Estados Unidos existe o reconhecimento por meio de lei federal que os estudantes superdotados possuem necessidades especiais, porém não são todos os estados que possuem regulamentação específica para identificação e atendimento (NAGC, 2019). Nesse sentido, McClain e Pfeiffer (2012) afirmam que faltam políticas consensuais para identificar e definir a superdotação. Quanto ao atendimento, de acordo com o relatório *State of the States 2014-2015*, há programas de verão, *clusters*¹ e de aceleração. As áreas mais atendidas são as áreas acadêmica geral e intelectual. O suporte socioemocional aos estudantes superdotados está entre os temas menos trabalhados (NAGC, 2019).

Observa-se igualmente que em outros países, como Japão e Israel, também não há consenso sobre a forma de identificar os estudantes superdotados, o que

¹ Grupo de estudantes reunidos em torno de um interesse comum e específico. O *cluster* acontece em um período específico da semana, além da sala de aula, e tem como objetivo o desenvolvimento de um produto. (RENZULLI, 2004).

implica a falta de encaminhamento aos programas de atendimento, como foi explicitado por Sumida (2013), David (2013) e McGowan et al. (2016).

Das pesquisas realizadas nesses países, não são aparentes temas relacionados aos conflitos sociopedagógicos que ocorrem com os estudantes com AH/SD na escola.

Conflitos sociopedagógicos² surgem quando os estudantes usam de sua capacidade crítica para discordar dos seus professores e de seus colegas nas mais variadas situações do seu cotidiano no ambiente escolar. Isso pode ocorrer quando sugerem formas de resolver conflitos entre eles ou com os professores ou, até mesmo, quando demonstram conhecimento elevado sobre conteúdos que estão sendo ensinados. Nesse sentido, pode-se dizer que os conflitos sociopedagógicos dizem respeito a qualquer situação, que envolva estudantes e professores.

Conflitos são necessários para o desenvolvimento, uma vez que promovem a equilibrção das estruturas do pensamento. Questionar, duvidar, sugerir e criticar são ações que fazem parte dos comportamentos e são peculiares nas fases de desenvolvimento de estudantes superdotados.

Não tem sido uma prática recorrente implementar programas de atendimento que sejam ofertados continuamente, embora haja a urgência dessa sistematização (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015). Ademais, se tratando de tomada de consciência, as ações se tornam mais escassas ainda – o que reforça necessidade de intervenção sociopedagógica para a tomada de consciência dos conflitos do cotidiano escolar.

Programas que trabalham com conflitos têm proporcionado aos estudantes refletir sobre questões de relevância social e favorecem o pensar na perspectiva do outro, desafiando, dessa forma, relações sociais que priorizam valores na escola e na sociedade (VINHA, TOGNETTA, 2009). Porém, é importante que tais encaminhamentos possam emergir de uma inserção natural construída a partir das ações no cotidiano escolar.

² Conceito elaborado pelas pesquisadoras.

Compreende-se que o desenvolvimento humano³ deve ocorrer de forma integral e, portanto, deve ser investigado no seu próprio contexto. Deve-se considerar que os responsáveis pelo processo de ensino proponham uma intervenção para os estudantes sobre conhecimentos trabalhados na escola. Todo esse processo não está isento das influências relacionadas a fatores internos e externos aos sujeitos epistêmicos.

Nessa perspectiva do ambiente no qual estão inseridos, percebe-se que o cenário da escola é composto por uma diversidade de sujeitos e de seus modos de aprender, diversidade na qual se incluem os estudantes superdotados. Na medida em que essa heterogeneidade é reconhecida, nessa medida se faz necessário buscar formas construtivas para o desenvolvimento humano integral de todos e de cada um, de acordo com as necessidades educacionais especiais, incluindo aspectos sociopedagógicos.

Buscar formas adequadas para promover o desenvolvimento humano requer pensar nas interações sociais entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Em conformidade com Piaget (1973b), compreende-se que interação social se refere à coordenação interindividual. Nesse processo ocorre uma interação do mundo interno com o mundo externo, o que está nas bases da construção do conhecimento.

Aos que ensinam, a eles é necessário tenham conhecimento das interações construídas pelos sujeitos a fim de intervir diante dessas relações em diversas situações, inclusive naquelas em que ocorrem os conflitos. Sabe-se que são promovidos cursos de formação com o objetivo de preparar professores para ensinar os conteúdos de suas disciplinas. É, no entanto, necessário também ter conhecimento das formas de promover interação social, principalmente aos estudantes com AH/SD que possuem um modo diferenciado de aprender e de se desenvolver.

Esse modo difere daquele dos demais estudantes por estarem à frente do seu tempo em comparação aos padrões comuns apresentados por colegas da mesma idade. Ou seja, o conhecimento que demonstram ter na sua área de interesse está além do definido para a sua faixa etária, no ano escolar em que se encontram.

³ O desenvolvimento é um processo individual e ativo de mudanças qualitativas, resultado da interação entre sujeito e meio, quando um novo período decorre do anterior, transformando-se pelas ações do sujeito. (PIAGET, 1972).

Em relação aos estudantes com AH/SD, Chagas e Fleith (2011) explicam que uma das principais diferenças em comparação aos demais está na facilidade para aprender e isso colabora para obterem desempenho acima da média. Explicam que o fascínio por aprender desenvolve o autodidatismo e a rapidez para a aprendizagem. Destaca-se que, cada em sua área de domínio, demonstram conhecimento elevado em relação aos demais colegas com a mesma idade cronológica e ano escolar que frequentam. Tais diferenças podem ser explicadas pela qualidade das interações.

Becker e Marques (2012, p. 163) afirmam que “A interação piagetiana pode explicar as altas habilidades como resultado da gênese, devida às ações do sujeito, que ocorre no interior de um processo de adaptação – assimilações seguidas de acomodações”. É, porém, pela abstração reflexionante que as novidades e as coordenações das ações são produzidas, pois elas “[...] possibilitam ao indivíduo estabelecer relações até então inexistentes entre eles” (BECKER, MARQUES, 2012, p. 167).

Avançando um pouco mais no intuito de compreender a superdotação, na Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 2004, 2014a), altas habilidades/superdotação são resultantes da interação da criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa. Trata-se de uma estrutura complexa e que conta tanto com a ação do sujeito quanto com o meio para que a superdotação seja visível. Explica que existem dois tipos de superdotação: acadêmica e criativo-produtiva. A primeira é mais fácil de ser reconhecida no meio acadêmico naqueles que conseguem desempenho excelente nas avaliações e a segunda é mais visível em atividades de produção original.

A Teoria dos Três Anéis foi assumida nesta tese como abordagem teórica para o entendimento da superdotação, pois aqui se pretende corroborar a ideia de que deve existir uma definição, uma identificação e, junto a isso, a promoção de programas de atendimento. Assim, as tessituras teóricas devem colaborar para a construção de uma adequada prática docente com os estudantes com AH/SD.

De acordo com Renzulli (2004, 2014a), a habilidade acima da média é compreendida como a capacidade elevada que se manifesta de acordo com a área de interesse da pessoa com AH/SD e pode aparecer nas áreas verbal, lógico-matemática, nas relações espaciais ou na memória. Se os estudantes tiverem oportunidade para desenvolvê-la e demonstrá-la, a habilidade acima da média pode ser visualizada pelos professores em sala de aula,

Em relação à criatividade, Renzulli (2004, 2014a) inclui aspectos como fluência de ideias, pensamento divergente e convergente, ideias originais, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ousadia para correr riscos. Não se trata de reproduzir conhecimentos, mas de gerá-los. Isso significa dizer que, do processo criativo, em interação com os meios disponíveis, terá origem um novo produto. A criatividade pode, portanto, ser observada no processo criativo e na produção do estudante em qualquer área do interesse. Deve-se estar atento, porém, para o fato de o potencial criativo poder ficar embotado se os meios não o favorecerem.

No que se refere ao envolvimento com a tarefa, Renzulli (2004, 2014a) destaca ser esse um traço pertinente ao comprometimento. Está relacionado com níveis refinados de motivação intrínseca, aspecto importante que move as pessoas e que permite o investimento de tempo no planejamento e na execução de determinadas tarefas. Cabe ressaltar que o mesmo autor refere ainda que essa característica da pessoa com AH/SD reflete outros traços, como dedicação, persistência, perseverança, foco e determinação.

Renzulli (2004, 2014a) enfatiza a necessidade de o ambiente oferecer condições para o desenvolvimento do comportamento superdotado. Destaca que devem ser promovidas experiências de aprendizagem especializadas para que o potencial se torne desempenho. Ademais, Renzulli tem a intenção de que as definições teóricas venham ao encontro de práticas especializadas de atendimento, ou seja, uma definição teórica só tem sentido se colaborar com uma prática construtiva de boas ações pedagógicas.

Percebe-se que tanto Renzulli quanto Piaget compreendem o desenvolvimento humano de forma ampla, levando em consideração aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Ambos atribuem importância para o meio social que, em interação com características individuais, favorece ou não o desenvolvimento de estruturas cada vez mais complexas. Renzulli deixa clara a sua inquietação sobre a escola realmente conseguir promover experiências de aprendizagens especializadas (RENZULLI, 2014a; RENZULLI, 2014b).

Piaget, por sua vez, não se ocupou especificamente com essas questões, e sim como o ser humano constrói as estruturas do pensamento e como se desenvolve. Mesmo assim, os seus estudos epistemológicos repercutiram de modo significativo nas pesquisas e nas práticas educacionais. Ambos, Piaget e Renzulli, têm cuidado

em pensar o desenvolvimento humano de modo mais amplo, levando em consideração aspectos afetivos e sociais.

É nesse sentido que aqui, nesta pesquisa, se opta por focar o mencionado anel do envolvimento com a tarefa, sendo que nele estão envolvidos aspectos relacionados com o interesse. Nesse sentido, entende-se a necessidade de o mundo interno interagir com o mundo externo para a construção do conhecimento em seus aspectos sociais. A construção do conhecimento entre os sujeitos é permeada por conflitos sociopedagógicos, de que os mecanismos para a sua resolução estão relacionados com a tomada de consciência.

Piaget (1977) explica que a tomada de consciência é pensar sobre o pensar, o refletir sobre o fazer, a internalização das ações e a sua compreensão. Ela é um elemento importante e presente nas pessoas que têm autonomia moral. Por outro lado, pessoas que dependem do governo de outros para agir, que agem sem refletir, ou que, quando agem, esperam uma recompensa como estímulo e reforçador externo, essas demonstram o predomínio de uma moral heterônoma (PIAGET, 1977).

Pessoas moralmente autônomas são pessoas determinadas nas tarefas que pretendem realizar e reconhecem o principal valor pelo qual elas constituíram a sua autodeterminação. Tomando por referência os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral, pode-se inferir que a realização de atividades por escolha própria revela que há uma tomada de consciência e esse é o elemento fundamental para o desenvolvimento.

Nos aspectos sociais, Sabatella (2012) coloca em evidência que, em relação aos estudantes em geral, o desenvolvimento moral de crianças e de adolescentes superdotados ocorre num ritmo mais acelerado e isso ocorre porque são hipersensíveis ao que ocorre a sua volta.

Valentim e Vestena (2019) entendem, quanto a esses estudantes, que há uma sensibilidade em relação ao outro, assim como o reconhecimento de injustiças sociais ocorridas em seu meio escolar. Essas foram características marcadamente observadas em estudantes com a idade entre 11 e 16 anos que podem provocar o desafio ou o desinteresse pela aprendizagem.

Assim, constata-se que AH/SD é um campo vasto da educação especial a ser reconhecido em estudos/pesquisas na área da Educação e da Psicologia. Quem são essas pessoas, que tipo de atendimento educacional especializado e programas

devem existir, que aspectos estão menos pesquisados. Eis as questões importantes a serem levantadas quando esse campo é referido.

Pelo exposto e considerando-se a relevância dos estudos sobre tomada de consciência de conflitos do cotidiano escolar, sobretudo, a necessidade de se oferecer aos estudantes com AH/SD atendidos em sala de recursos multifuncional uma proposta de intervenção baseada em resolução de conflitos sociopedagógicos que os auxiliem a desenvolver aspectos morais e afetivos, bem como, suas potencialidades, uma questão ganha relevância, tornando-se o foco da investigação desse estudo:

A resolução de conflitos sociopedagógicos contribui para a tomada de consciência dos estudantes com altas habilidades/superdotação sobre questões do cotidiano escolar?

No intuito de encontrar respostas a esta questão foi conduzida uma pesquisa com a elaboração e desenvolvimento de uma intervenção sistematizada a estudantes com AH/SD que participam da sala de recursos multifuncional.

As duas hipóteses principais que nortearam o estudo foram:

- A proposta de resolução de conflitos sociopedagógicos em grupo contribui para o conhecimento do outro social, as relações interpessoais, a cooperação e o envolvimento com a tarefa de estudantes com AH/SD, por conseguinte a tomada de consciência de conflitos do cotidiano escolar.

- A tomada de consciência dos estudantes com AH/SD acerca dos conflitos do cotidiano escolar pressupõe a cooperação, as relações interindividuais e a ação desafiadora do professor.

Sendo assim, a tese aqui defendida é que a resolução de conflitos sociopedagógicos propostos pelo professor contribui para a tomada de consciência dos estudantes com altas habilidades/superdotação sobre questões do cotidiano escolar.

1.1 JUSTIFICATIVA

Quanto à justificativa científica, estudos sobre os estudantes assistidos pela educação especial apontam que o público menos pesquisado é o de AH/SD, mas isso

vem mudando ao longo dos anos com o aumento gradativo das pesquisas (PÉREZ, FREITAS, 2009; CHACON, MARTINS, 2014; CORREIA, CORREIA, 2017).

Uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre inclusão escolar em diferentes contextos educativos foi realizada por Caimi e Luz (2018). Esse estudo analisou relatos de pesquisa e ensaios teóricos da Revista Brasileira de Educação Especial publicados entre 2005 a 2015. É notável a lacuna de pesquisas em AH/SD, pois não foram selecionadas publicações com esse tema.

Ademais, publicações realizadas sobre o estado do conhecimento em relação a AH/SD revelou que não são visíveis pesquisas sobre conflitos sociopedagógicos vivenciados na escola (PÉREZ, FREITAS, 2009; NAKANO, SIQUEIRA, 2012; CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS et al., 2016).

Outro problema detectado por Garcia (2012) em uma revisão de trabalhos apresentados na IX ANPED Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) foi a ausência de bases teóricas em trabalhos de pesquisa da Educação Especial. Essa questão reflete uma tendência pragmática dos estudos relacionados a estudantes assistidos pela Educação Especial. Iorio, Chaves e Anache (2016), ao realizarem uma revisão de literatura, reconhecem a importância da realização de pesquisas em torno de bases epistemológicas.

O universo da educação especial é tão vasto, mas há lacunas que precisam ser preenchidas. Em meio ao cenário de falta de consistência teórica nos estudos na educação especial, cenário em que o menor número de estudos sobre pessoas com necessidades educacionais especiais é das pessoas com AH/SD e até mesmo da falta de visibilidade, propõe-se este estudo, que reitera a importância de mais pesquisas em AH/SD no campo sociopedagógico.

Destaca-se que há demandas muito específicas da superdotação que precisam ser mais investigadas, como é o caso da dimensão emocional e social, que tem recebido menos atenção por parte dos pesquisadores. Alencar (2014) esclarece que:

[...] é preciso dar mais atenção ao desenvolvimento afetivo do superdotado e ajudá-lo a alcançar níveis ótimos de desenvolvimento emocional e social, paralelamente ao oferecimento de serviços educacionais em sintonia com as suas habilidades superiores. (ALENCAR, 2014, p. 151).

Nessa perspectiva, Valentim, Vestena e Neumann (2014) relatam um estudo de caso em que uma estudante aponta as suas dificuldades para se relacionar com

as pessoas devido ao fato de não ter desenvolvido a afetividade em sua primeira infância. Tais dificuldades se estenderam à vida adulta, até que ela procurou ajuda terapêutica para compreender sobre a importância da vida social. No mesmo estudo, as autoras alertam para que educadores tenham conhecimento de aspectos afetivos e sociais de estudantes superdotados e, assim, possam cooperar para o seu desenvolvimento.

Em pesquisa de mestrado, Valentim (2015) encontrou dados em seu estudo sobre o julgamento moral de estudantes com AH/SD. Esses dados demonstram que esses estudantes possuem senso aguçado de justiça e, por vezes, se sentem injustiçados e desvalorizados por seus professores. Não conseguem expor as suas ideias e a sua criticidade em relação aos conflitos interpessoais que ocorrem em sala de aula por não encontrarem espaço favorável para isso.

Quanto à justificativo pessoal, esta pesquisa se justifica por explicitar a percepção da necessidade de programas educacionais que trabalhem com aspectos relacionados com a área social dos estudantes superdotados. Infere-se que programas dessa natureza resultariam em contribuições sociais como resposta à comunidade escolar, tanto de pais quanto de professores que, muitas vezes, não conseguem responder positivamente às necessidades socioemocional apresentadas pelos adolescentes com AH/SD. Justifica-se igualmente, pelo interesse na pesquisa desse público de estudantes que é menos pesquisado que os demais.

Quanto à justificativa acadêmica, coloca-se em discussão a necessidade de pesquisas que discutam as implicações das práticas pedagógicas para a tomada de consciência. Há, desse modo, urgência de intervenção pedagógica sistematizada que avance para além dos conteúdos escolares e alcance aspectos não contemplados por eles. No cenário apresentado percebe-se falta de visibilidade de pesquisas que cooperem para que professores saibam como desenvolver, em seus estudantes com AH/D, uma tomada de consciência sobre os conflitos sociopedagógicos.

Diante disso, o presente estudo justifica-se socialmente pela possibilidade de revelar os conflitos sociopedagógicos vivenciados pelos estudantes com AH/SD nas classes comuns de ensino e contribuir na elaboração do planejamento pedagógico dos professores de sala de recursos multifuncional, orientando-os sobre a organização de espaços escolares cooperativos que promovam a interação social e

as trocas sociais entre os estudantes com AH/SD visando o desenvolvimento moral e afetivo.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar a tomada de consciência de estudantes com AH/SD da sala de recursos multifuncional, a partir da resolução de conflitos sociopedagógicos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Avaliar a tomada de consciência que os estudantes apresentam sobre situações de conflitos do cotidiano escolar.
- Averiguar como os estudantes com AH/SD resolvem os conflitos sociopedagógicos.
- Verificar os níveis de tomada de consciência dos estudantes com AH/SD, frente a discussão de conflitos sociopedagógicos.

Esta pesquisa está delineada em cinco capítulos, em que o primeiro é esta "Introdução", que traz a justificativa do estudo, o problema da pesquisa e os seus objetivos.

O segundo capítulo, sob o título "Revisão da Literatura", discute o que tem sido pesquisado sobre altas habilidades/superdotação em cenário nacional e internacional. São então abordados assuntos como o estado do conhecimento em relação às pesquisas sobre altas habilidades/superdotação no contexto nacional e internacional, tendo como referência as bases eletrônicas de dados: SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e ERIC (Education Resources Information Center).

Esse segundo capítulo trata também dos conflitos sociopedagógicos na escola. Baseado na teoria piagetiana, traz à discussão o fato de que os estudantes com AH/SD passam por conflitos escolares rotineiramente. Tal fato não pode ser ignorado e precisa de intervenção planejada que desafie a busca pela resolução. Apresenta a

questão do desenvolvimento moral como pano de fundo para a compreensão dos conflitos e dos caminhos para resolvê-los.

Esse capítulo, enfim, trata também sobre o envolvimento com a tarefa, a interação social e o processo de tomada de consciência. Discute como tais fatores estão relacionados com a autonomia, considerando que ela também se desenvolve por meio das trocas sociais estabelecidas na sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta delineamento da pesquisa, dados sociodemográficos dos participantes bem como a caracterização de cada um separadamente. Apresenta o campo da pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Explicita ainda, a proposta de intervenção baseada em conflitos sociopedagógicos e detalhamento das sessões de intervenção. Os procedimentos éticos também são apresentados neste capítulo.

No quarto capítulo apresentam-se os discussão dos resultados, incluindo as observações e intervenções. Também discorre sobre a interpretação dos resultados, trazendo em seu escopo as categorias de interpretação e a interpretação por estudante, individualmente.

E, enfim, o capítulo cinco apresenta nas conclusões, a retomada e discussão dos objetivos da pesquisa, bem como as hipóteses e a questão norteadora do estudo. Nessa discussão algumas ações são sugeridas a fim de seja proposta uma forma de enriquecimento curricular para a escola toda, com base na discussão de conflitos sociopedagógicos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Pessoas com AH/SD são aquelas que se destacam em uma ou mais áreas de domínio por seu desenvolvimento ou potencial maior do que aquele observado pelo grupo – da mesma faixa etária – em que está inserido. São estudantes movidos por convicções interiorizadas que resultam em processos complexos e inventivos. Em tese, são sujeitos epistêmicos com pensamento fluido elaborado por conexões mentais elaboradas por constantes processos de assimilação e de acomodação. É importante considerar que as AH/SD, podem aparecer ao longo da vida.

Diante disso, discutir AH/SD é um desafio tão complexo quanto a sua definição, pois são variadas as vertentes temáticas desenvolvidas ao longo de décadas de estudo. O tema começou a ser conhecido desde a década de 1920, quando surgiu pela primeira vez no Brasil com a chegada da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, em 1929, e, bem posteriormente, com o reconhecimento da necessidade de proporcionar atendimento especializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB pela Lei Federal nº 5692/1971 (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Nessa perspectiva, por meio da revisão de literatura (FLICK, 2013), este capítulo discute o que tem sido pesquisado sobre altas habilidades/superdotação em cenário nacional e internacional. Para isso, foi realizada uma busca em duas bases de dados com o descritor “altas habilidades, superdotação” na base SCIELO e BVS (Biblioteca Virtual da Saúde) e “giftedness, high ability e talent” na base ERIC, entre o período de 2003 a 2016 no mês de janeiro de 2017 e refeita de janeiro e fevereiro de 2019. A seleção das duas bases se deu por serem bases de dados que reúnem inúmeras pesquisas de revistas conceituadas sobre temas da educação e da psicologia. A escolha dos descritores está em concordância com a definição de AH/SD assumida nesta pesquisa. Para selecionar os artigos, procedeu-se inicialmente à leitura dos títulos, seguida dos resumos. Após a confirmação de que se tratava de AH/SD, procedeu-se à leitura desses artigos.

Os artigos encontrados se referiam a pesquisas publicadas em revistas como: Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria; Revista Psicologia Reflexão e Crítica; Revista Brasileira de Educação Especial da UNESP de

Marília; Gifted Child Quartely; Child Gifted Today; Journal of Research in Special Education Needs, entre outros. Para compor o estado do conhecimento, optou-se por selecionar artigos para análise por se tratarem de pesquisas que já foram publicadas.

As pesquisas encontradas foram separadas pelas categorias: conceituação; a pessoa com AH/SD; dupla excepcionalidade; mitos e sociedade; formação de professores; testes para identificação; estado do conhecimento; políticas e programas de atendimento. Ao longo do presente capítulo, essas categorias encontradas nas pesquisas vão sendo discutidas.

2.1.1 Pesquisas sobre o estado do conhecimento

Percebeu-se, nos estudos encontrados, que o interesse por pesquisas que investigam altas habilidades/superdotação – AH/SD no Brasil tem aumentado desde o final da década de 1980. Tal constatação foi feita por Alencar e Fleith (2006) e por Pérez e Freitas (2009), que afirmam que, desde então, esse fator tem colaborado para a disseminação da temática e a produção do conhecimento.

Chacon e Martins (2014) investigaram a produção acadêmico-científica em teses e em dissertações realizadas no Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2001. Constataram que o maior número de pesquisas estava concentrado em universidades das regiões Sul e Sudeste. Dos 109 trabalhos encontrados, 70 deles foram na área da Educação; 33 na área da Psicologia e 6, de outros programas. Os temas recorrentes nesses trabalhos de pesquisa se referem à identificação ou à caracterização de alunos com altas habilidades/superdotação, a modelos de atendimento, a práticas pedagógicas, a práticas de inclusão escolar e à formação de professores.

Por outro lado, um dado interessante demonstrado nesse estudo foi que o tema é pesquisado em universidades de todo o Brasil, porém com maior representatividade nas regiões Sul e Sudeste, com 27% e 22%, respectivamente. Dentre essas universidades se destacam a Universidade Federal de Santa Maria, com 9 produções e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com 12. Também se observa o interesse crescente pela temática, porém apenas 19 dos 183 programas de pós-graduação em Educação, dos reconhecidos pela Capes, desenvolveram pesquisas sobre altas

habilidades/superdotação (CHACON; MARTINS, 2014), porém não constam pesquisas sobre as questões sociais dos estudantes com AH/SD.

Nakano e Siqueira (2012) fizeram uma revisão de publicações periódicas brasileiras do período de 2002 a 2009 em duas bases de dados, a saber, Scielo e Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia). Destacam que os temas com maior frequência são o da identificação de estudantes com AH/SD, o das definições conceituais e o da formação de professores para essa especialidade. Afirmam que é recente esse interesse pela temática. Há muitas pesquisas de mestrado e de doutorado que são realizadas, mas não chegam a ser publicadas, o que restringe a publicação de estudos científicos e, em consequência, o reconhecimento por parte da comunidade escolar e científica.

Martins, Pedro e Ogeda (2016) também realizaram uma investigação em teses e em dissertações do período de 2005 a 2014. Constataram que a identificação de estudantes com AH/SD se apresentou como o tema mais pesquisado, perfazendo um total de 20% das pesquisas. Destaca-se que não foram encontrados temas que remetessem à discussão sobre conflitos sociais pedagógicos entre os estudantes.

Uma publicação feita por Martins et al. (2016) no Journal of Research in Special Education Needs clarificou esse panorama sobre as temáticas abordadas em dissertações e em teses realizadas no Brasil. Reiteram que as temáticas mais desenvolvidas no período de 1987 a 2014 foram o atendimento, a identidade e identificação. Destacam também que, apesar de a identificação estar entre os temas pesquisados com mais frequência, não existe, no Brasil, um consenso sobre que instrumentos utilizar para identificar estudantes com AH/SD. Os temas menos pesquisados foram: políticas, criatividade, superdotação adulta e habilidades sociais. Em relação aos períodos, observaram que o auge das pesquisas ocorreu entre 2010 e 2013 em nível de mestrado nas universidades federais.

Destaca-se ainda que as pesquisas exercem uma importante função na sociedade, pois promovem a visibilidade dos temas pesquisados. Nas escolas, as pesquisas impulsionam uma busca por conhecer e por atender melhor os estudantes. Para o sistema educacional há o esclarecimento sobre a necessidade de promoção e de fortalecimento de políticas públicas para garantir aos estudantes especiais o direito de usufruírem de atendimento educacional especializado.

2.1.2 Políticas públicas para atendimento

Considerando que a primeira LDB foi a Lei Federal nº 4.024/1961, a promoção e o fortalecimento de políticas de atendimento escolar a AH/SD só passaram a ser considerados a partir da LDB de 1971, quando foi sinalizado, no texto da lei, que superdotados deveriam receber atendimento/tratamento especial. Foi no mesmo ano em que ocorreu, no Brasil, o primeiro seminário para discutir a educação de estudantes com AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Como dito, vale destacar que o reconhecimento, por parte das políticas públicas brasileiras, de que há necessidades educacionais especiais nas altas habilidades/superdotação apareceu nos textos legais pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei Federal nº 5.691/1971. Na referida lei, no artigo 9, consta:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Quinze anos após, o Ministério da Educação, por sua Secretaria de Educação Especial – SEESP), publicou o documento "Subsídios para Organização e o Funcionamento de Serviços de Educação Especial para a área da Superdotação". Esse documento abordou conteúdos como a conceituação da superdotação, procedimentos para a identificação, formas de atendimento e requisitos básicos para a organização e funcionamento de serviços de atendimento ao superdotado (BRASIL, 1986).

Outro importante documento foi publicado pelo MEC/SEESP em 1995, dessa vez apresentando diretrizes gerais relacionadas aos subsídios para a organização e o funcionamento de serviços para a área da superdotação (BRASIL, 1995).

No ano seguinte, a então nova LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) definiu que o alunado com altas habilidades/superdotação deverá ter assegurado “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 22). Para esse alunado, a aceleração de estudos está prevista, bem como o atendimento educacional especializado gratuito e educação especial para o trabalho.

Nessa linha evolutiva do reconhecimento das altas habilidades/superdotação nos textos das leis educacionais, o Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001 contemplou as altas habilidades/superdotação no escopo das necessidades educacionais especiais e definiu que a identificação deverá ocorrer pela sistematização da observação “[...] do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento” (BRASIL, 2001a). Observa-se, igualmente, que está previsto programa de implantação de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. A partir desses pressupostos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução MEC/CNE/CEB nº 2/2001), especifica que deverão ser previstas

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001b).

Como forma de efetivar essa proposta, foram criados 27 Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (no Paraná, o NAAH/S está localizado no município de Londrina). O trabalho desses núcleos é o atendimento ao estudante, apoio à família e formação continuada de professores nessa área. O NAAH/S é importante meio para a efetivação de uma política inclusiva que atenda às necessidades do estudante com altas habilidades. São, no entanto, muitas as dificuldades para a sua efetivação, tanto na educação básica quanto no ensino superior. No âmbito do ensino superior, principalmente, o mito de que esse setor da Educação Especial não precisa de investimento é ainda mais evidente e a isso se somam outras dificuldades, como a não visibilidade desse público na universidade (MOREIRA; LIMA, 2012). As autoras asseveram que existe uma necessidade premente de parceria entre a universidade e os núcleos de atividade para que se possam ser atingidos níveis elevados de atendimento aos alunos AH/SD (MOREIRA; LIMA, 2012, p. 152).

Um marco na política brasileira de educação especial e inclusiva foi a elaboração do documento "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2010). Esse documento conceituou Educação Especial

e distinguiu, no universo desse público-alvo, as altas habilidades/superdotação. Assim, foi definido que o alunado com AH/SD seria o daqueles estudantes que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2010, p. 11).

Para a efetivação dessa política, o Decreto MEC nº 6.571/2008, posteriormente substituído pelo Decreto MEC nº 7.611/2011, institui que o atendimento educacional especializado é suplementar, devendo ser realizado no contraturno escolar por professores com formação específica, nas salas de recursos multifuncionais. Ressalta-se que, como alunado da educação especial, esses estudantes fazem dupla matrícula – na sala comum e de recursos – e contam duplamente no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Para definir diretrizes operacionais, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 4/2009 implementou o previsto nos decretos anteriores. Essa resolução indica atividades de enriquecimento curricular a serem realizadas na escola com apoio dos NAAH/S e das instituições de ensino superior. Esses encaminhamentos devem englobar a promoção da pesquisa, de artes e de esportes (BRASIL, 2009). Ainda, uma alteração da LDB de 1996 pela Lei Federal nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, prevê que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem estabelecer diretrizes, procedimentos, cadastramento e atendimento.

A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015, p. 22).

Com essa alteração é esperado que estados e municípios tenham uma política de identificação de estudantes com AH/SD e, como consequência disso, se possam desenvolver mecanismos para o respectivo cadastro para realizar o atendimento educacional especializado e aparecer no censo escolar. Um cadastro nacional foi instituído pelo MEC. Ainda, no entanto, não está regulamentado.

É importante destacar também que o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2005) apresentou a meta da universalização do acesso à educação básica, assim como, o atendimento educacional especializado da população com altas habilidades/superdotação de 4 a 17 anos de idade. Entre as estratégias se encontram ações como as seguintes: garantia de atendimento educacional especializado e identificação de estudantes; estímulo à criação de novos centros de atendimento; fomento a pesquisas; apoio à implantação das equipes para atender à demanda; obtenção de informações minuciosas sobre o perfil das pessoas com altas habilidades do nascimento aos 17 anos de idade; expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio e ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 é um plano complexo para ser cumprido na sua totalidade num prazo de dez anos. Observa-se que, em todas as estratégias, o público-alvo da Educação Especial é assinalado repetidamente, sem, porém, observar as diversas particularidades envolvidas, notadamente as dos estudantes superdotados (BRASIL, 2014, p. 71).

Respeitado o afirmado logo acima, no âmbito nacional brasileiro é notório que, a partir da década de 1970, houve avanços no direcionamento de políticas para o reconhecimento e o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, ainda que esses direitos estejam só paulatinamente sendo reconhecidos e efetivados.

As leis direcionadas para o atendimento avançam. Dificuldades são, no entanto, identificadas, como: a falta de formação específica para professores; o número reduzido de salas de recursos multifuncionais e de centros de atendimento; e, inclusive, a falta de garantia de transporte público aos estudantes de condição econômica desfavorável para deslocamento até os serviços especializados (PÉREZ E FREITAS, 2014).

Há ainda outras dificuldades, como a falta de esclarecimento sobre como pode ser o atendimento para as crianças com necessidades educacionais especiais de 0 a 3 anos de idade (SOUZA, PRIETO, 2016; VITTA, SILVA, ZANIOLO, 2016). Ademais, Nôleto (2008) ressalta que, apesar dos avanços, as políticas de Educação Especial têm alcançado, de forma mais efetiva, o campo das deficiências.

Como dito, a legislação, para garantir os direitos dos estudantes com AH/SD, foi impulsionada por meio de estudos da área cuja quantidade e variedade foi

aumentando gradativamente e proporcionado mais visibilidade ao tema. Assim, portanto, reitera-se que o interesse por pesquisas em AH/SD, desde a publicação dos primeiros trabalhos a partir da década de 1980, vem aumentando gradativamente (CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS et al., 2016).

2.1.3 Estudos sobre a identificação

Se feita uma observação atenta sobre o estado do conhecimento na área da Educação Especial, percebe-se que uma temática recorrente nas discussões refere-se à identificação das pessoas com AH/SD. A esse respeito, Freitas e Pérez (2012) destacam que as características gerais apresentadas por pessoas com altas habilidades/superdotação incluem: i) habilidades acima da média em relação à forma como processam informações, ii) envolvimento interessado em atividades que se propõem a fazer e iii) motivação, persistência e alto nível de criatividade. Essas características podem ser observadas desde os primeiros anos escolares. Já nessa fase dos primeiros anos se podem perceber os comportamentos peculiares à superdotação, em especial os relacionados com o desenvolvimento mais rápido, seja na linguagem, seja motricidade, seja na cognição.

Nesse sentido, no processo de identificação é preciso considerar o contexto do estudante, utilizando instrumentos que verifiquem em que área se encontra a superdotação. Diagnósticos que centralizam a avaliação nos testes psicométricos vêm sofrendo críticas, isso quando aplicados de forma isolada, sem considerar o contexto (NEGRINI, FREITAS, 2008). Há que se ressaltar que tão importante quanto a identificação, é o encaminhamento que será feito *a posteriori*. Identificar e não encaminhar, isso neutraliza o primeiro processo, tornando-o sem efeito para o estudante que está sendo avaliado.

A falta de consenso sobre o que se entende por AH/SD tem sido discutida e apontada como uma das causas para a dificuldade de estabelecer instrumentos de avaliação para a identificação. Deve-se, no entanto, incluir, nesse processo, questionários em que os professores possam responder e colaborar no reconhecimento das características próprias da superdotação, como apontam Ribeiro e Nakano (2014, p. 107):

[...] as altas habilidades/superdotação é um fenômeno multidimensional e que sua identificação/avaliação implica também a mobilização de outros recursos que vão além do uso de instrumentos psicométricos, incluindo-se, na bateria estudada, uma escala de avaliação a ser respondida pelo professor, cuja análise será foco de trabalho posterior.

Desse modo, uma base para o reconhecimento centra-se em ações psicopedagógicas visando dois pilares fundamentais na superdotação: identificação e atendimento pedagógico, com a compreensão de que superdotação nem sempre é sinônimo de altos níveis de inteligência. Apesar disso, dificuldade de aprendizagem podem existir devido à falta de intervenção pedagógica e falta de ambiente favorável à interação social (CAMARGO, FREITAS, 2013).

Sendo assim, uma avaliação psicopedagógica visa identificar as áreas de interesse. Reitera-se que é de fundamental importância que, após a identificação no contexto escolar, os estudantes sejam encaminhados para essa avaliação e para receberem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de acordo com a oferta disponível no sistema de ensino em que está incluído.

O que impede, muitas vezes que o AEE ocorra é o não reconhecimento ocasionado pela permanência de alguns mitos em torno de quem sejam os estudantes com AH/SD, isso na sociedade de um modo geral e, em particular, na escola.

Pérez (2003) apresentou vários mitos, como, por exemplo: a superdotação é um componente essencialmente biológico; a superdotação depende exclusivamente de estímulos do ambiente; a superdotação é produto de pais organizados; a pessoa com AH/SD é egoísta, solitária, “nerd”; é mais comum em meninos do que em meninas, entre outros mitos. A mesma autora revisitou a obra “Cultura dos Superdotados” e concluiu, após 9 anos, que os mitos permanecem na sociedade (PÉREZ, 2011).

Outros pesquisadores, como Azevedo e Mettrau (2010, p. 43), afirmam que:

O mito mais encontrado nesta pesquisa foi que os superdotados são alunos academicamente superiores e sempre têm bom rendimento escolar, e isso nem sempre é real, pois eles nem sempre apresentam bom rendimento escolar e raramente são superdotados em todas as matérias.

As percepções embotadas, que insistem em permanecer, revelam que os estudos e as pesquisas não são conhecidos/as por todos aqueles que convivem com

uma pessoa com AH/SD, porque nem sempre conseguem visualizá-las claramente. Há espaços escolares que precisam ainda ser desbravados no sentido de investir em diálogos para resolver as ideias que se desenvolvem pelo senso comum.

Ainda, Antipoff e Campos (2010) corroboram as afirmações dos autores referidos anteriormente sobre a necessidade de conscientizar por meio de ações concretas que possam amenizar e superar a falta de percepção adequada sobre quem são as pessoas com AH/SD. Acreditam igualmente que o estudo contribui para a desmistificação e para a elaboração de programas de atendimento.

Pontua-se que uma conscientização sem reflexão não seja a forma mais construtiva de se conhecer sobre AH/SD, e sim uma discussão orientada por especialistas. Ou seja, há que existir uma tomada de consciência construída coletivamente com a intervenção apoiada por pesquisadores da área.

A desintegração do mito tende a ocorrer quando as condições reais das pessoas com AH/SD se tornam conhecidas como de fato são. Evidências disso foram relatadas no estudo de Mani e Rangni (2016), que fizeram um levantamento do que a imprensa escrita publicou nos últimos 5 anos sobre a temática das AH/SD. Após análise documental, as autoras concluíram que a imprensa escrita pode contribuir para um processo de desmistificação com destaque a aspectos científicos e reforça a importância de políticas de atendimento, bem como a formação de professores e oferta de atendimento especializado.

É interessante observar que a grande maioria dos estudos em AH/SD tenham sido desenvolvidos sobre a identificação desses estudantes. Em contraste a esse fator, ainda se percebe, no meio acadêmico e escolar, certa confusão para identificar quem são os estudantes. Sendo assim, é importante abordar como se manifesta a superdotação nas diferentes fases do desenvolvimento humano.

2.1.4 Superdotação e desenvolvimento humano

Reconhecer os comportamentos superdotados desde os primeiros anos da vida é fundamental para compreender e dar encaminhamentos pedagógicos adequados a fim de promover um desenvolvimento saudável ao longo da vida acadêmica, social e emocional.

Acompanhar crianças identificadas precocemente tem também a prerrogativa de confirmar se as características observadas são de fato relacionadas com a superdotação, pois avaliações equivocadas podem gerar pressões desnecessárias e prejudiciais a essa criança (FREEMAN, 2014).

Martins e Chacon (2016a, 2016b) alertam sobre as dificuldades que podem existir em crianças precoces, como, por exemplo, comportamentos inadequados e desmotivação. Assim, concluem que estão longe de ser alunos ideais. Perceberam, num estudo com três crianças precoces, que elas apresentaram indicadores de AH/SD e, portanto, deveriam receber atendimento educacional especializado.

A partir desse estudo, corrobora-se o entendimento desses autores de que é importante os professores saberem identificar nas crianças determinados comportamentos incomuns à idade. Características como facilidade na comunicação, vocabulário complexo, leitura precoce e desenvolvimento psicomotor são alguns indicadores que podem ser observados. Essas crianças precisam ser acompanhadas e encaminhadas para avaliação psicoeducacional. Dessa forma, se os indicadores se confirmarem, então, ao longo do seu desenvolvimento, a superdotação poderá se confirmar.

Se a superdotação não se confirmar, não há prejuízos para a criança, pois ela poderá ser acompanhada por seus professores para que possa se desenvolver ao máximo, isso independentemente de ter ou não AH/SD. Ela também poderá ser beneficiada se participar de um programa de enriquecimento curricular para a escola toda.

Outros estudos, como de Pérez e Freitas (2016), sugerem uma lista de verificação de indicadores de AH/SD que podem ser utilizados por professores ainda na Educação Infantil. Trata-se de um questionário cuja aplicação pode durar em torno de 30 minutos: “Solicita-se ao professor que leia o questionário e, pensando em cada um de seus alunos, indique, para cada questão, o nome dos/das alunos/as que mais se destacam na mesma turma” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 25).

Embora as autoras afirmem que o questionário seja simples de ser utilizado, é necessário atentar para a complexidade do processo de identificação no período da educação infantil. São indispensáveis a oferta de momentos específicos de estudo aos professores para o conhecimento das AH/SD, bem como acompanhamento de

especialistas que apoiem a interpretação das informações obtidas com a aplicação do questionário.

É importante, quando há esse acompanhamento, que, ao mesmo tempo, os professores participem ativamente da construção de formas para a investigação das AH/SD. A esse respeito, cita-se o exemplo da pesquisa realizada por Machado, Vestena e Barby (2017). As autoras propuseram a utilização de questionário de triagem para a investigação de habilidades matemáticas, linguísticas e criativas para crianças do ensino fundamental com a idade entre 6 e 10 anos, num município do interior do estado do Paraná. A sua elaboração incluiu um estudo-piloto para a validação do questionário em duas escolas. Após essa fase, o instrumento foi disponibilizado para outras escolas para fazer a triagem dos estudantes. Todo o processo foi acompanhado pelo grupo de pesquisa das autoras.

Exemplos dessa natureza demonstram a importância de acompanhar desde a educação infantil as crianças que se destacam em alguma área de potencial humano. O acompanhamento continuado proporciona conhecer melhor as nuances do desenvolvimento e que comportamentos são indicadores de AH/SD.

Estudos longitudinais demonstram a importância de acompanhamento e a necessidade de apoio emocional aos estudantes com AH/SD, tanto por parte de professores, quanto dos pais (FREEMAN, 2014). Desajustes emocionais podem ser gerados devido a altas expectativas de pais e de professores. Quando crianças demonstram potencial elevado em comparação aos seus pares, há sempre a possibilidade de criar estereótipos e expectativas em relação ao seu desempenho. Isto é um risco que pode gerar problemas emocionais.

Freeman, presidente fundadora do European Council for High Ability – ECHA, acompanhou, no Reino Unido, pessoas superdotadas em um estudo comparativo ao longo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias e revelou que os “[...] superdotados identificados tinham uma incidência bem maior de problemas emocionais, quando comparados àqueles identicamente superdotados, mas não identificados, em uma proporção de ($p < 1\%$)” (FREEMAN, 2014, p. 572).

Freeman alerta, portanto, para o perigo de criar esse estereótipo e sugere que mais pesquisas sejam realizadas nesse sentido. Chama atenção para a pressão exercida em torno dos estudantes assim identificados.

Alguns jovens pareciam reprimir as suas personalidades enquanto se esforçavam para ter notas perfeitas, de forma que o seu desenvolvimento emocional, inclusive a liberdade para brincar e de ser criativo, era severamente limitado. Essa pressão poderia ter o efeito oposto ao que se pretendia quando as vidas dos que saíam da escola tomavam rumos inesperados (FREEMAN, 2014, p. 574).

A partir desse estudo, infere-se que a causa de problemas emocionais não está na superdotação, mas na intervenção inadequada ou na falta dela. A imagem do superdotado como pessoa bem-sucedida em todas as áreas reforça a percepção equivocada de perfeição. Disso decorrem as cobranças excessivas por professores, pais, amigos e colegas.

Alencar (2007, p. 377) faz o seguinte alerta:

A fim de prevenir ou minorar o desajuste emocional de crianças e jovens superdotados, seria desejável que pais e professores fossem orientados a respeito das características pessoais, desenvolvimento cognitivo, necessidades sociais e emocionais e habilidades desses indivíduos.

É nesses aspectos que se argumenta com a autora no sentido de que os problemas emocionais podem existir pelo fato de terem que se ajustar a determinadas situações. Questões emocionais de crianças e jovens com AH/SD devem ser trabalhados com ele de modo que venham a compreender por que surgem e como devem ser resolvidos. Reafirma-se então que o conhecimento sobre peculiaridades do desenvolvimento humano é fundamental, tanto nos seus aspectos cognitivo, social e emocional quanto à manifestação da superdotação em todas as fases da vida.

O mito da imagem perfeita do estudante que sempre tira boas notas em tudo, que é estudioso e que não falha, colabora para essa pressão persistir com mais veemência. O quadro se agrava quando o estudante aceita a pressão, anulando os seus interesses em detrimento dos interesses dos outros.

Há várias consequências relatadas em estudos, com prejuízos afetivos e emocionais nesses estudantes, com agravamento no período da adolescência, quando o estudante busca a afirmação para sua identidade e para o seu projeto de vida. Especialmente durante esse período, quando se buscam afirmações e se intensificam as interações com o mundo externo, é fundamental que professores e pais saibam reconhecer as necessidades decorrentes dessa fase do desenvolvimento humano.

É importante destacar que nessa fase da adolescência ocorrem alterações existenciais importantes, como “[...] busca por novidade, o engajamento social, o aumento da intensidade emocional e a exploração criativa” (SIEGEL, 2006, p. 12). É interessante destacar que as mudanças precisam ser compreendidas por quem passa por elas, mas também por aqueles que acompanham esses indivíduos. A busca pela identidade e as interações que realizam os adolescentes constituem processo de afirmação e de construção do ser social. A escola precisa ser inclusiva e desenvolver a afetividade. Precisa tratar de forma equitativa os seus estudantes, atendendo ao interesse e à necessidade de cada um. A escola não pode ser uma reforçadora da frustração e do isolamento social que conduz à perda de interesse por ela (COSTA, 2006; ALMEIDA et al., 2017).

São os processos de equilíbrio e de desequilíbrio que promovem o desenvolvimento da personalidade do adolescente ao procurar, em diferentes níveis de engajamento, fazer parte do grupo onde está incluído. Por vezes, esse desejo fica oculto ou anulado por não se adaptarem ao grupo, principalmente em adolescentes com AH/SD, quando há preferência em conviver com pessoas mais velhas do que eles.

São comportamentos que precisam ser observados com atenção. Também se pode destacar que é normal estarem sensíveis a avaliações externas. Por esse motivo, as intervenções pedagógicas, ao trabalharem com os conteúdos curriculares com os estudantes superdotados, são um ponto a ser considerado. Se o estudante se sente diferente dos demais, cabe aos professores agir com naturalidade para incluí-lo e intervir na compreensão com os demais, de que todas as pessoas têm a sua individualidade, sendo possível conviver com respeito mútuo (COSTA, 2006).

O período da adolescência é marcado pela criticidade, pela contestação das autoridades em geral, pelo reconhecimento das injustiças na sociedade e na escola, pela formação da autonomia moral. Então o ambiente precisa ser organizado para promover autonomia para resolver conflitos.

Por esse motivo, é primordial promover o respeito mútuo no convívio com as diferenças em sala de aula para que seja formado o pensamento de valorização da pessoa humana. É importante que a escola esteja preparada para compreender a fase da adolescência, bem como as suas necessidades e potencialidades, de modo a identificar possíveis dificuldades, sejam elas “[...] escolares, afetivas ou sociais”

(COSTA, 2006, p. 120). Necessidades desta natureza, quando não são atendidas, colaboram para formação de adultos frustrados, cujos afetos são embotados e os relacionamentos sociais são quase inexistentes.

Sobre esses aspectos, uma pesquisa interessante feita por Valentim, Vestena e Neumann (2014) enfatizou a importância de estabelecer relações interindividuais desde a infância. Nesse estudo de caso, discutiu-se a falta dessa dimensão para a consideração do papel do “outro” na constituição de sua própria identidade enquanto pessoa com altas habilidades/superdotação.

Sobre esses aspectos destaca-se que o embotamento dos afetos e, conseqüentemente, a redução da percepção de suas próprias capacidades impede o desenvolvimento social, uma vez que a pessoa entra num ciclo interno de percepções negativas de si mesma, causando desinteresse para relacionamentos interindividuais na escola, principalmente. Fazer o que os pais ou professores querem, cedendo à pressão de ser bom e de não falhar, isso se constitui em fator para cair na frustração e na falta de interesse.

Outra pesquisa de Valentim e Vestena (2019) analisou o julgamento moral de adolescentes de uma sala de recursos multifuncionais para AH/SD. O estudo utilizou-se de entrevistas com base em questionário semiestruturado elaborado com dilemas morais a fim de identificar e analisar, por meio do método clínico, as noções de justiça dos estudantes. Os dados apontaram para um nível refinado do senso de justiça, o que, de acordo com a teoria piagetiana, revela características de moral autônoma (PIAGET, 1977). Na conclusão desse estudo percebeu-se que os estudantes valorizaram ambiente de respeito mútuo, de responsabilidade coletiva e de cooperação (VALENTIM; VESTENA, 2019).

As autoras relatam que, a partir dos dilemas analisados, os adolescentes fizeram interpretação das suas próprias ações e das dos outros. No estudo as autoras ressaltaram, no entanto, que os dilemas se referiam a situações mais do cotidiano no âmbito familiar, mas as análises tiveram repercussão nas relações estabelecidas por elas em seu ambiente escolar. Ao pensar sobre esses aspectos, demonstraram insatisfação pela forma como são abordados pelos professores em sala de aula.

Com isso se pode compreender que resolver conflitos com os estudantes por meio de debates orientados a partir das próprias situações cotidianas é uma prática necessária para estimular o pensar sobre o pensar – não somente sobre os conteúdos

curriculares, mas sobre temáticas sociais relevantes que os levem a pensar sobre a sua posição no contexto em que vivem. Construir ambiente de ação cooperativa onde possam trabalhar com resolução de problemas em programas específicos dessa natureza na sala de recursos multifuncionais, essas são práticas necessárias para uma formação humana tão importante para o presente século (VALENTIM; VESTENA, 2019).

Como dito, há aspectos observáveis no comportamento dos estudantes superdotados que precisam ser reconhecidos por professores no contexto escolar, para que possam intervir adequadamente. Isso significa dizer que, por vezes, será necessário prover desafios para suscitar interesse para a realização das atividades escolares. Do contrário, pode-se deparar com estudantes que prefiram o isolamento, podendo resultar em dificuldades sociais e emocionais. É o que Alencar (2014, p. 148) destaca ao afirmar que características relacionadas com “[...] inteligência elevada, raciocínio abstrato mais avançado, pensamento crítico superior, não o tornam imune a dificuldades de ordem emocional e social”.

Existe uma necessidade eminente em reconhecer fatores correlatos ao ajustamento emocional como perfeccionismo, altos níveis de sensibilidade e até mesmo sub-rendimento. Reconhecer esses fatores é necessário para que o professor possa avaliar a prática e identificar quando o estudante superdotado demonstra rendimento aquém de suas potencialidades (ALENCAR, 2014).

Para atender a pessoa superdotada desde a primeira infância, é preciso incluí-la na escola e na sociedade, dando oportunidades para o seu desenvolvimento humano pleno. A partir da identificação dos estudantes superdotados espera-se que sejam atendidos em todas as suas fases, porém atenção intensificada seja dada durante a adolescência, fase em que muitos enfrentam dificuldades para se adaptar⁴, emocionalmente e socialmente, ao seu contexto.

A falta de conhecimento causa certa relutância em aceitar que estudantes com AH/SD estão presentes nas salas de aula, até mesmo naqueles que apresentam algum tipo de dificuldade. É sobre essa questão que será desenvolvido o próximo tópico de pesquisas encontradas no estado do conhecimento.

⁴ A adaptação é um processo dinâmico e continuado, considerando que o sujeito epistêmico está em constante interação com o meio. (PIAGET, 1965/1973; STOLTZ, 2012; BECKER, MARQUES, 2012).

2.1.5 Dupla excepcionalidade

Pode-se observar ainda que pesquisas têm discutido que é possível coexistirem alguns tipos de dificuldades, fenômeno que tem sido denominado na literatura de "dupla excepcionalidade". Compreende-se que o termo utilizado atualmente é dupla condição, no entanto será mantido "dupla excepcionalidade" no título dessa subseção e em algumas partes do texto, por ser este o termo referido nas pesquisas aqui relatadas.

Sintomas de transtorno obsessivo-compulsivo foram detectados em pessoas adultas com altas habilidades/superdotação, então, devido a esses sintomas, os professores tiveram dificuldades de identificar a superdotação. Atenção especial deve ser dada àqueles que têm perfil perfeccionista, pois isso pode desencadear o transtorno (BARBOSA; SIMONETTI; RANGEL, 2005).

Vieira e Simon (2012) realizaram uma pesquisa de revisão sistemática de trabalhos de investigação sobre AH/SD e Síndrome de Asperger – SA, realizados no período de 2000 a 2011. As autoras concluíram que há semelhanças na memória, no vocabulário sofisticado, na precocidade na fala e na leitura, nas assincronias – como, por exemplo, no desenvolvimento cognitivo e social afetivo, no interesse em um tópico específico e busca de muitas informações sobre isso e, enfim, alto QI (Quociente de Inteligência). Mesmo assim, diferenças significativas se referem ao fato de a SA se caracterizar como uma patologia e a superdotação, um quadro psicológico observável a partir dos comportamentos. Ainda, em relação as diferenças, cabe mencionar distinção na interação social, na criatividade, na dificuldade para se colocar no lugar do outro, na dificuldade de distinguir realidade e ficção, na linguagem pedante, nas dificuldades afetivas presentes na SA.

As semelhanças e as diferenças observadas podem gerar dúvidas e grande insegurança nos professores da sala de aula regular e multifuncional, pois que eles, muitas vezes, não sabem como realizar uma intervenção pedagógica adequada para promover a aprendizagem do estudante nesses casos. Por esse motivo, reitera-se que saber qual é o diagnóstico e compreendê-lo, é isso que viabiliza a elaboração do planejamento individualizado de intervenção pedagógica para a superdotação e para a mencionada síndrome.

A importância do diagnóstico da dupla condição não é apenas pela identificação em si, mas pela necessidade de viabilizar atendimento educacional especializado tanto para superdotação como para a Síndrome de Asperger (VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016).

A dupla condição tem sido estudada com maior frequência nos últimos anos, pois várias dificuldades têm sido detectadas nas pessoas com altas habilidades/superdotação (TAUCEI, STOLTZ, GABARDO, 2013; RANGNI, COSTA, 2014; ALVES, NAKANO, 2015; WECHSLER, SOAREZ, 2016a; TAUCEI, STOLTZ, 2017; SILVA et al., 2018).

As pesquisas revelam que é possível que estudantes com algum tipo de deficiência possam apresentar AH/SD. Exemplos como a pesquisa de Lopes e Gil (2016) descobriram que mães de crianças com deficiência visual conseguiram detectar características de AH/SD em seus filhos. Em outra pesquisa, Negrini e Freitas (2013) investigaram características de superdotação em estudantes surdos.

Tais pesquisas são de fundamental relevância atualmente. Elas exercem uma função de demonstrar e comprovar que a superdotação pode estar presente em todos os tipos de pessoas e que nenhum estudante que seja indicado para uma avaliação psicoeducacional pode deixar de ser atendido sob a alegação de deficiência ou de dificuldades. Para além da identificação, é necessário também que esses estudantes não sejam privados de receber AEE para suplementar as áreas de interesse nas quais apresentam AH/SD.

Menciona-se, ainda, um estudo de Taucei, Stoltz e Gabardo (2013) discutindo a coexistência de AH/SD em um estudante com dislexia. Sabe-se que a dislexia é um distúrbio importante da leitura e da escrita e que se torna pouco provável que algum professor venha a admitir que tenha AH/SD. Mesmo assim, as autoras comprovaram a dupla existência.

Há outros estudos discutindo que algumas pessoas que têm diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, na realidade, são superdotadas, podendo ainda apresentar a dupla excepcionalidade: AH/SD e TDAH (MEDEIROS et al., 2017).

Pondera-se sobre a necessidade de cuidado no planejamento para a intervenção junto a estudantes com dupla condição. As necessidades específicas de

cada condição, seja de deficiência, de transtornos ou de superdotação, precisam ser trabalhadas com estratégias pedagógicas diferenciadas de atendimento.

Sugere-se fazer uma investigação detalhada para buscar um atendimento que contemple a suplementação das AH/SD e a complementação das áreas de dificuldades. Isso confere ao trabalho maior grau de complexidade, pois há que se conhecer as áreas de interesse e as necessidades de cada estudante. Isso pode ser realizado com ações específicas na sala de aula regular e em programas de atendimento.

Portanto, enfatiza-se a necessidade de observar atentamente todos os estudantes que apresentam uma condição dupla de necessidades educacionais especiais, a fim de receberem o atendimento educacional especializado adequado a cada uma delas.

2.1.6 Programas de atendimento

A identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação não deve ser um fim em si mesmo. Isto significa dizer que se deve identificar com a finalidade de incluir para atender. O encaminhamento para o AEE deve ser realizado na sequência de modo a desenvolver o potencial em suas áreas de interesse. As formas de AEE mais praticadas em escolas públicas brasileiras são a aceleração de estudos, o enriquecimento curricular e, com maior frequência, atendimento em contraturno nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (VALENTIM, 2015).

A aceleração interfere na temporalidade dos estudos e é uma forma de atendimento prevista nas leis brasileiras de educação. Nesse tipo de atendimento existe a possibilidade de, mediante a comprovação do rendimento escolar superior ao da série em que está matriculado, mover o estudante para uma série seguinte e adequada ao conhecimento apresentado por ele – que, dessa forma, pode concluir a escolarização básica em menor tempo (BRASIL, 1996). Decidir pela aceleração requer avaliação criteriosa de todas as condições do estudante (FREITAS; PÉREZ, 2012). A aceleração é pouco praticada, apesar de estudos internacionais apontarem para a não existência de prejuízos a alunos que foram atendidos dessa forma (OLIVEIRA, 2007).

A possibilidade de aceleração deve ser planejada tendo em vista um desenvolvimento saudável do estudante, pois tanto pode ser benéfica quanto pode deixá-lo deslocado do grupo social com o qual está adaptado para conviver. Pedro e Chacon (2015), em pesquisa sobre o panorama das teses sobre superdotação no Brasil e na Espanha, sugerem que essa temática seja estudada com análises mais detalhadas, a fim de discutir a sua eficácia para a educação de estudantes superdotados.

O enriquecimento curricular praticado nas escolas brasileiras tem como base o Modelo de Enriquecimento Curricular de Joseph Renzulli (2014a; 2014b), modelo esse que pode ser aplicado a todos os estudantes na escola. Nessa perspectiva, o AEE tem a função de suplementar a formação do estudante. Isso significa aprofundar o estudo dos conteúdos curriculares dentro das áreas de maior interesse de cada um. Destaca-se que as propostas de AEE devem ocorrer de acordo com as leis vigentes nas políticas de atendimento e previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o enriquecimento tem duas formas gerais para acontecer: o intracurricular e o extracurricular. O enriquecimento intracurricular é realizado na sala de aula comum. Nesse tipo de enriquecimento, o professor pode aprofundar o conteúdo por meio de atividades desafiadoras, de propostas de pesquisas, de disponibilização de questões com grau maior de complexidade, de atividades em grupo, entre outras. O enriquecimento extracurricular pode ser proporcionado na sala de recursos multifuncionais ou em núcleos de atividades, ao propor projetos de trabalhos individuais ou coletivos, de acordo com a área de interesse de cada estudante.

Em relação às formas de enriquecimento, pondera-se a necessidade de avaliá-las para que o atendimento ofertado contemple o desenvolvimento humano de modo integral. Na sua maioria, os programas ofertados desenvolvem projetos voltadas às áreas de habilidades mais evidentes e não contemplam aspectos do social.

Políticas públicas de atendimento estão entre as temáticas que mais se destacam em estudos publicados sobre a superdotação no Brasil. Elas sistematizam o AEE para estudantes superdotados. Elas, no entanto, se configuram pouco efetivas quando se analisa na perspectiva da ampliação de programas e de eficácia no

atendimento (PÉREZ, FREITAS, 2014; CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS et al., 2016; MATOS, MACIEL, 2016).

No que se refere à disponibilidade e à garantia do AEE, os estudantes são atendidos com planos individualizados de atendimento, em que cada plano contém os projetos específicos a serem desenvolvidos de acordo com a área de interesse relacionada ao seu potencial (BRASIL, 2010). De acordo com a orientação de cada sistema de ensino, o professor elabora um cronograma em que se preveem encontros em grupos ou individuais entre duas a quatro vezes por semana. Nesse formato é esperado que se tenham, na mesma sala de recursos, temas relacionados com diversas áreas das ciências: Humanas, Exatas, Biológicas, Saúde, entre outras. Sendo assim, parcerias com universidades, com instituições de ensino e com profissionais dessas áreas são fundamentais para conseguir atender aos interesses dos estudantes (BRASIL, 2009).

As principais atividades pedagógicas realizadas nas SRMs são o desenvolvimento de projetos específicos de acordo com o interesse de cada um e que contam com parceria de universidades e de profissionais especializados, a exemplo do que está organizado no Paraná, que tem como base teórica a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (MORI, BRANDÃO, 2009; PÉREZ, FREITAS, 2011).

O AEE deve contribuir não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas igualmente para o socioafetivo de estudantes superdotados. Isto é reconhecido pelos pais como contributo para a promoção de uma educação de qualidade, para momentos de interação, para a motivação, para melhor desempenho escolar e para desafio à cooperação e ao desenvolvimento moral (PISKE; STOLTZ, 2017; VALENTIM, VESTENA, 2019).

De acordo com as orientações legais, o atendimento deve prever o enriquecimento curricular. Para isso esse atendimento deve contar com professores especialistas com formação específica em cursos Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado, nível de pós-graduação (VALENTIM; VESTENA; COSTA-LOBO, 2018). No atendimento, deve-se constar a estruturação dos projetos e dos programas que garantam a suplementação curricular.

Ações como maximizar, potencializar, expandir, promover e estimular foram previstas nas orientações para a organização do AEE para AH/SD: “Enquanto proposta de ação no âmbito escolar, os projetos de trabalho são uma alternativa para

a organização de atividades, considerando o interesse e a curiosidade dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 23). As salas de recursos e os núcleos de atendimento são importantes meios (se não os únicos) previstos na política educacional brasileira para estimular e desenvolver o potencial dos estudantes com AH/SD.

Além das SRMs, foram implantados, a partir do ano de 2005, os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, criados pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC em nível nacional, estando a maior parte deles localizados nas capitais dos estados brasileiros (BRASIL, 2006). Os profissionais que atuam são professores, pedagogos e psicólogos, os quais compõem equipes multidisciplinares que desenvolvem vários projetos de acordo com o interesse dos estudantes.

Os NAAH/Ss têm trabalhado na identificação de estudantes na rede pública de ensino e contribuem no atendimento aos pais e na formação continuada aos professores. Há a necessidade de interface do trabalho com universidades para contribuir com a inclusão desses estudantes uma vez que se constitui em formas de ampliar a qualidade desse atendimento, pois é possível contar com a parceria de diversos profissionais (LEONESSA et al., 2012; MOREIRA, LIMA, 2012). Como dito, com essas articulações se podem proporcionar temáticas diversas para os projetos de pesquisa escolar para os quais os estudantes estão motivados. A exemplo, citam-se Oficina de Robótica, Literatura, Matemática e Artes Visuais. No caso, esses projetos são realizados no NAAH/S de Londrina, no Paraná.

Considera-se que o trabalho realizado nos NAAH/Ss é ainda elementar, apesar de já terem sido implantados mais de 15 das ações pedagógicas nesses núcleos. Destaca-se que a maior parte das pesquisas realizadas nos NAAH/Ss são provenientes do estado do Paraná (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015). Tal fato alerta para a necessidade de expansão do atendimento ao estudante com AH/SD, bem como a realização de pesquisas e publicação de resultados. Os núcleos trabalham com projetos específicos nas áreas de interesse dos estudantes, como, por exemplo, Robótica Educacional, Literatura e Olimpíadas de Matemática.

Estudantes com AH/SD que participam de programas tendem a avaliar positivamente as atividades e as estratégias implementadas. Fatores como a atenção individualizada e o ambiente acolhedor e positivo criam vínculo afetivo do estudante com o programa (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004). Programas especializados interferem inclusive no desenvolvimento do potencial criativo e na motivação para aprender

(FLEITH, 2016). Há, igualmente, impactos positivos advindos de programas vinculados a universidades, no formato de projetos de extensão. Programas dessa natureza, como o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – PAAAH/SD, contribuem com o atendimento aos estudantes e na formação continuada de professores, personagens fundamentais para promover atendimento educacional especializado para estudantes superdotados (DELOU, 2014).

Programas que desenvolvem treinamento de habilidades sociais também se têm mostrado eficazes para a melhora das habilidades de resolução de problemas interpessoais entre crianças superdotadas. Ressaltam os pesquisadores que os programas podem também atuar preventivamente no que se refere a problemas interpessoais decorrentes da falta de habilidade social (GÓMEZ-PÉREZ et al., 2014).

A proposta referendada acima tem relevância, pois atenta a aspectos de relacionamento social. Entretanto, as ações precisam ser incorporadas na escola toda, avançando para além do treinamento. É necessário desafiar estudantes para resolver os problemas interpessoais com a premissa do pensamento antes da ação.

A pesquisa de Delou (2014) expõe a organização e o funcionamento do programa de atendimento às AH/SD em forma de projeto de extensão que proporciona aos futuros professores a experiência com as AH/SD no Rio de Janeiro. O Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – PAAAH/SD, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, realiza identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD e eles então são convidados a participar de atividades acadêmicas ofertadas pelos futuros profissionais dos cursos que integram o programa, nessa atividade de extensão universitária.

Programas de atendimento que são ofertados continuamente oferecem segurança, pois é o espaço de encontro dos pares. Nesse tipo de encontros cooperativos se constrói um clima propício para o desenvolvimento das potencialidades daqueles que os frequentam. Isto é referendado por Matos e Maciel (2016, p. 184): “Para suprir essas necessidades apresentadas por alunos com AH/SD, faz-se necessário desenvolver programas de atendimento especializado que sejam adequados às suas necessidades educacionais especiais desses alunos”. As necessidades educacionais especiais – NEE de estudantes superdotados estão relacionadas com o conhecimento nas áreas de interesse. Disso decorre a

imprescindível ação pedagógica do planejamento dos conteúdos curriculares relacionando interdisciplinarmente com essas áreas de interesse, na sala de aula comum e em outros espaços de atendimento. Isso implica, igualmente, planejar de que forma deverão ocorrer as trocas sociais entre os estudantes, como desafiá-los a interagir com outros conteúdos além da sua área de interesse. Essas adequações no planejamento pedagógico têm efeito nas relações sociais que implicam o interesse para aprender. A forma como é organizada a transposição dos conteúdos impacta a aprendizagem, como sublinhado por Alencar (2014).

Relevante destacar que, entre os numerosos elementos que ajudam a explicar a motivação dos superdotados a se saírem bem na escola ou, pelo contrário, a se desinteressarem pelas atividades acadêmicas, de especial importância são as características docentes e a qualidade das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula (ALENCAR, 2014, p. 158).

Esses são fatores correlatos ao “ajustamento emocional”, que não diz respeito diretamente ao conteúdo, mas ao encaminhamento metodológico adotado pelo professor ao ministrar a sua disciplina. Compreender a desmotivação e as causas do baixo rendimento é fundamental para avaliação da metodologia em sala de aula (ALENCAR, 2014).

Paralelamente, no entanto, o professor também precisa compreender que o estudante precisa resolver as suas dificuldades emocionais não pelo seu enquadramento, mas pela tomada de consciência de seus sentimentos e descontentamentos. Ele não deveria ter que se esforçar pela integração, se a inclusão com todos os direitos, fosse assegurada. O estudante sente esse descontentamento quando percebe que são dados os mesmos encaminhamentos metodológicos, anos após anos, quando sente no cotidiano escolar que o seu conhecimento e a sua experiência são desvalorizados e que o professor não consegue compreender os seus sentimentos e descontentamentos.

Os programas de atendimento devem ser construídos de acordo com a necessidade dos estudantes. Eles precisam ser ouvidos quanto à sua avaliação sobre a forma como têm sido atendidos nos programas. Se podem auxiliar na aprendizagem por meio da resolução de conflitos internos e externos, é nessa direção que devem ser encaminhados. Ações dessa natureza consideram que o desenvolvimento humano de forma integral precisa ser promovido. Atenta-se a aspectos essenciais da

vida, além do cognitivo, do acadêmico ou do futuro profissional, por exemplo. Dessa forma, a identificação da superdotação encontra o seu sentido em qualquer parte do mundo.

É importante lembrar que o modelo de enriquecimento de Renzulli (2014a; 2014b) se aplica a escola toda. As atividades do tipo I, II e III podem ser planejadas de acordo com a especificidade da escola, mas dando oportunidade para todos os estudantes. O fato de estar disponível uma sala de recursos na instituição escolar não desobriga a escola de desenvolver o trabalho na sua totalidade e assim buscar talentos específicos em todos os estudantes.

Uma educação que contemple as necessidades educacionais especiais de seus estudantes é uma tarefa complexa, pois precisa estar elaborada estrategicamente, analisada, executada e avaliada, em cada país. Esse movimento vem sendo construído a partir do aumento gradativo de pesquisas, do reconhecimento da superdotação, das políticas públicas e oferta de atendimento educacional especializado.

Encaminhamentos dos sistemas públicos de ensino, responsáveis pela oferta de educação pública, gratuita e de qualidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação, têm sido realizados por meio de leis dos poderes legislativos, de resoluções de conselhos institucionais, de instruções de órgãos executivos e de efetivação dos serviços. Esses encaminhamentos precisam, no entanto, ser ampliados, assim como a formação bem fundamentada de professores que saibam buscar, por meio da pesquisa, o esclarecimento sobre quem é essa pessoa com altas habilidades/superdotação e do que ela precisa para explorar o seu potencial.

O desconhecimento desses aspectos foi percebido nas pesquisas relacionadas neste capítulo. Nelas há relatos de falta de consenso na definição da superdotação e de referenciais teóricos sobre as abordagens epistemológicas em que as práticas estão embasadas na escola. Destaca-se que a superdotação, quando confirmada, não desaparece ao longo da vida. A criança cresce e com ela a sua singularidade. O adolescente, quando bem encaminhado, explora o seu potencial e a sua capacidade de aprendizagem de modo que, na idade adulta, terá mais condições de tomar consciência sobre si e sobre as pessoas ao seu redor.

Saber qual é a forma mais adequada para aprender e desenvolver respeito mútuo são conhecimentos que o estudante constrói com a intervenção feita pelos professores mediante a organização das ações pedagógicas ao longo dos anos escolares. Isso é possível quando o ensino especializado oferta programas de atendimento especializado no contraturno escolar, articulado com o ensino dos conteúdos curriculares no ensino regular. Dessa forma, o papel da escola na formação humana dos seus estudantes com altas habilidades/superdotação terá condição de explorar o potencial de seus estudantes.

Destaca-se que é importante a organização e o planejamento de programas de atendimento que atendam também demanda relacionada a fatores correlatos à dimensão social e emocional. Para um atendimento pedagógico adequado é importante construir um ambiente cooperativo, priorizar nesse espaço o diálogo, o respeito mútuo e a valorização de todos. Diante disso, enfatiza-se que os professores precisam estar preparados para reconhecer as características de altas habilidades/superdotação que se manifestam no decorrer do desenvolvimento humano.

Apesar dos inúmeros programas que são desenvolvidos, não foram encontradas atividades específicas para trabalhar nos estudantes os constantes conflitos sociopedagógicos que passam diariamente nas escolas. O que se percebeu foi um número significativo de pesquisas abordando a identificação, programas de atendimento e até mesmo sobre a formação de professores. Ainda há, no entanto, lacunas a serem desvendadas pela pesquisa da área. Professores precisam passar por uma formação inicial e continuada que contemple o conhecimento dos aspectos biopsicossociais das pessoas com AH/SD.

2.1.7 Formação de professores

A respeito da formação de professores, várias pesquisas têm sido realizadas e apontam para uma defasagem no que se refere a promover o conhecimento sobre AH/SD.

Barreto e Mettrau (2011) concluem, em sua pesquisa, que é preciso incluir no currículo dos cursos de formação continuada conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/SD.

Nessa perspectiva, Martins e Alencar (2011, p. 32) afirmam que:

Para que a escola se transforme em um espaço de promoção de talentos, os professores precisam ser melhor orientados e se desligarem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos.

Corrobora-se esse posicionamento das autoras sobre a apresentação de estratégias adequadas. Isso, no entanto, só será possível na medida em que esse conhecimento seja disponibilizado a eles. A universidade precisa se aproximar da educação básica firmando projetos de extensão e contribuindo assim para a formação docente continuada.

Certa fragilidade no conhecimento das AH/SD também foi constatada em profissionais no âmbito do ensino superior. Cianca e Marquezine (2014, p. 602), a partir de uma pesquisa realizada com coordenadores de cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, concluem:

A ideia de o superdotado ser alguém muito diferente, ou somente presente nas histórias de ficção, o deixa muito distante do real, e pelo fato de os participantes serem docentes dos cursos de licenciaturas, os que formam novos professores, entende-se que eles contribuem para a manutenção desses mitos.

Essa é uma conclusão preocupante em se tratando de profissionais que atuam diretamente na formação de novos professores para atender estudantes da educação básica. Há, porém, outras pesquisas que, além de detectarem um problema, apontam uma solução para suprir essa lacuna, como o caso da pesquisa de Procópio et al. (2014), que propõe que a formação de professores na área de Ciências seja feita em rede colaborativa.

Semelhantes conclusões sobre a fragilidade na formação de professores ainda foram encontradas por Wechsler e Suarez (2016b). As pesquisadoras observaram que professores recém-formados ainda não têm preparo para identificar e trabalhar com estudantes com AH/SD. Alertam que essa falta de preparo está relacionada a (des)conhecimentos teóricos e práticos e sugerem que “[...] o questionamento da sua própria responsabilidade como ator principal neste cenário indica que a formação destes professores necessita de urgente revisão” (WECHSLER; SUAREZ, 2016b, p. 55).

Outra pesquisa de Martins, Chacon e Almeida (2018) constatou que a temática de AH/SD é tratada em cursos de Pedagogia da Universidade de São Paulo, *Campus* de Marília e do curso de licenciatura em Educação Básica da UMinho (*Campus* de Gualtar). Nessa pesquisa comparativa em cursos de duas universidades, uma do Brasil e outra de Portugal, percebe-se um avanço, ainda que lento, especialmente no Brasil, na formação de professores.

É importante ressaltar que se faz necessário e urgente que outras universidades contemplem, nos currículos dos cursos que promovem a formação inicial de professores, os conhecimentos relacionados às AH/SD. Dentre os conhecimentos necessários incluem-se a identificação, formas de melhor atender estudantes superdotados e como organizar a sala de aula para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Há que se ressaltar que o espaço escolar, que é onde o professor atua diretamente, precisa ser rico em desafios, ou seja, precisa reconhecer e valorizar habilidades individuais dos estudantes dando a eles a oportunidade de se mostrarem como pessoas ativas e autônomas em seu processo de aprendizagem. Favorecer a autonomia é propiciar que o desenvolvimento humano desses estudantes ocorra dentro das expectativas e das condições de cada um, seja na ação individual ou em grupo, o que implica, igualmente, os aspectos sociais do seu desenvolvimento. Desse modo, o desafio ao envolvimento na tarefa de forma cooperativa é uma prática saudável aos estudantes com altas habilidades/superdotação para a sua aprendizagem e a de seus pares, uma vez que pode ser desafiada a prática da monitoria na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais por meio de programas específicos que atendam a essas necessidades.

A organização das ações pedagógicas é crucial para construir ambiente social equitativo e envolvente ao desenvolvimento dos estudantes com AH/SD, proporcionando a eles um programa pedagógico que favoreça o trabalho colaborativo, as relações interindividuais, a resolução de problemas. São pequenas ações, tais como ter olhar diferenciado, pensar a partir do ponto de vista dos estudantes, ouvir suas ideias, perguntar sua opinião, bem como saber das suas fontes de pesquisa e das suas conclusões sobre determinado assunto. Tais ações fazem diferença significativa para promover o envolvimento com as tarefas.

Para essa organização das ações pedagógicas, professores passam por formação em cursos superiores dentro das suas disciplinas de atuação, de modo a ter conhecimento amplo e aprofundado sobre os conteúdos da chamada Base Nacional Curricular. Não se observou, no entanto, uma formação para trabalhar com o conhecimento sobre como lidar com as trocas sociais e os conflitos que decorrem delas.

A escola exerce um papel fundamental na formação humana de seus estudantes superdotados. Nesse ambiente ocorrem inúmeras situações onde é possível trabalhar com o desenvolvimento social, emocional e moral. Por isso os professores precisam ter sido formados e estar atentos, para que o percurso do estudante seja aproveitado para o desenvolvimento socioeducativo e que não seja incompreendido por suas características comportamentais.

Nesse âmbito, o professor deve estar desprovido dos preconceitos em torno da superdotação e tomando consciência ao ponto de pensar no desenvolvimento de cada um de seus estudantes. Na realidade, pode ocorrer de se ter, em uma mesma sala de aula, aqueles que produzem de acordo com as expectativas e outros que produzem aquém do esperado, como afirmam Almeida et al.: “[...] podem apresentar trabalhos escritos pobres e incompletos, intranquilidade e falta de atenção na sala de aula, vulnerabilidade face ao fracasso ou instabilidade emocional e motivacional” (2017, p. 27).

Afirmações dessa natureza chamam atenção para a menor frequência com que são feitas pesquisas a respeito de interações sociais que repercutem no envolvimento com a tarefa e na motivação para aprender (MARTINS et al., 2016; CHACON, MARTINS, 2014). Como dito, o estado do conhecimento realizado nessas pesquisas revela que a maior parte dos estudos aborda a identificação e o atendimento. Incontestavelmente são temáticas necessárias, no entanto, a questão social carece de atenção a fim de atender ao desenvolvimento pleno dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

2.1.8 As pesquisas internacionais

Assim como no Brasil, as pesquisas publicadas no âmbito internacional, encontradas nas bases de dados pesquisadas, discutem sobre a identificação, a

organização de programas de atendimento, a formação de profissionais da educação para saber identificarem e atender a superdotação nas suas diferentes características e também na dupla condição.

Peterson e Morris (2010), da Purdue University, sinalizam que os programas de preparação de conselheiros não contemplam conhecimentos suficientes que os prepare para trabalhar com estudantes superdotados.

No cenário internacional também foi possível perceber atenção com a identificação da superdotação e reconhecimento da insuficiência de instrumentos psicométricos nesse processo. Pesquisas nos Estados Unidos destacam que, além da capacidade intelectual, é preciso considerar outros fatores na identificação de altas habilidades. Avaliar apenas pelos testes psicométricos de inteligência é ignorar a criatividade e a motivação, pois não as identificam (PFEIFFER, JAROSEWICH, 2007; PEREZ-STUDDARD, 2010).

Por esse motivo, as pesquisas também enfatizam que outros fatores além dos cognitivos, como aqueles relacionados ao tempo de vida, fatores ambientais e de oportunidade, devem ser considerados. A superdotação não pode mais ser compreendida como fator estático. É preciso avaliar os pontos fortes, ou seja, as áreas de interesse, a fim de encaminhar para programas de atendimento (THOMSON; OLSZWESKI-KUBILIUS, 2014).

McClain e Pfeiffer (2012) também discutem que existe falta de consenso para se definir quem é a pessoa superdotada e que não existe, nos Estados Unidos, um modelo único para a identificação de alunos superdotados. O mais usado inclui a checagem feita pelo professor, combinado com escores obtidos por meio de teste de QI e de criatividade, não sendo o teste a única forma de identificação. Características relacionadas com capacidade intelectual refletida no desempenho acadêmica, artes e liderança são consideradas na identificação da superdotação.

Convém destacar que o interesse pela educação de superdotados teve maior investimento após o final da década de 1960, após o resultado do Sputnik (primeiro satélite artificial da Terra) e o Relatório Marland em 1972 (sobre superdotação, ao departamento de Saúde dos EUA). Apesar disso, ainda se discutem questões de identificação e de definição da superdotação. Mesmo com todas as dúvidas, já em 1873 a Harvard University iniciou programas especiais para “honors students” e em 1913 foi fundado o Hunter College High School for the Gifted (ALENCAR; FLEITH,

2001). Em se tratando de disseminação do conhecimento, *A Gifted Child Quarterly* é uma das principais revistas especializadas da área, publicada em 1957 pela Association For Gifted Children, tendo sido fundada em 1956.

No Japão também há falta de consenso para definir a superdotação e não há um sistema formal para identificá-los, mas são observadas características comportamentais como vocabulário avançado, capacidade de se expressar, agilidade no raciocínio, senso de humor e capacidade de concentração. A ênfase está em desenvolver programas voltados para ciência e tecnologia, prioridades das políticas educacionais. Há, portanto, uma expectativa de que os superdotados possam contribuir para o progresso da ciência nessas áreas (SUMIDA, 2013).

Em Israel também não há consenso sobre a identificação e isso, muitas vezes, impede que o aluno seja encaminhado a programas especializados. As crianças são identificadas entre 7 e 9 anos por meio de testes que avaliam habilidades verbais e lógico-matemáticas, mas não se inclui a questão da criatividade nessa investigação. As crianças passam por uma triagem na escola e são encaminhadas para Henrietta Szold Institute a fim de passarem por avaliação e, então, há encaminhamento para serem atendidas em programas para desenvolvimento da superdotação (DAVID, 2013; McGOWAN et al., 2016).

Na Rússia a superdotação é compreendida como um conceito dinâmico e seu desenvolvimento depende de condições externas, ou seja, das estratégias de atendimento. O Program of Competitive Growth of Kazan Federal University atua em termos de cooperação entre a universidade e a escola e tem causado impacto positivo na motivação escolar dos estudantes superdotados. Nesse programa, os estudantes são desafiados a desenvolver projetos em outra língua, escrevendo cartas, resolvendo questionários sobre a cultura dos países, criando cartazes, guias e materiais turísticos (ABDRAFIKOVA; AKHMADULLINA; SINGATULLOVA, 2014). Os autores apontam que o sucesso no trabalho com estudantes superdotados está muito relacionado com a criação de programas individualizados de atendimento por meio do estímulo à pesquisa, onde possam desenvolver todo o seu potencial.

Fleith et al (2010) narram que, em Portugal, a investigação sobre superdotação passou a ser enfatizada na década de 1980 com o apoio à Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas – APCS, que surgiu com o objetivo de chamar a atenção da sociedade, do governo, da família e da escola para a existência da superdotação.

Foi em 1986, na cidade do Porto, que aconteceu a I Conferência Portuguesa de Crianças Sobredotadas. Em 1989 foi criado o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança – CPCIL, que atuou na consultoria do Ministério da Educação, na formação de professores e no apoio a famílias e a escolas. Em 1995 foi criada a Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento – APEPITT, ligada ao *Centro Huerta del Rey*, da Espanha. Em 1998 foi criada a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação – ANEIS. Desde então, iniciativas vêm sendo desenvolvidas, como o Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão – PEDAIS, além de seminários e de congressos para promover a educação das pessoas superdotadas (FLEITH et al., 2010.)

Em relação à legislação para definir políticas de atendimento em Portugal, Fleith et al. (2010) afirmam que é escassa. Há regulamentação para a aceleração de estudos no Ensino Básico e orientação para que os planos de desenvolvimento contemplem o enriquecimento curricular, pedagogia diferenciada e programas de tutoria.

Como dito, no caso de Portugal, os programas de atendimento para estudantes superdotados partem de iniciativas das associações, que, além de apoio psicológico e educativo individualizado, também oferecem consultoria às famílias e às escolas (FLEITH et al., 2010). Estudantes que sejam identificados podem participar dos programas. O reconhecimento da superdotação parte de um conceito não restrito a inteligência, mas estão incluídas características como criatividade, liderança, motivação e habilidades sociais (POCINHO, 2009). Pesquisadores atuais ainda referem a falta de consenso na definição, mas apontam que há o reconhecimento de que evoluiu do conservador para o atual, o que significa dizer que se consideram também áreas diversificadas de habilidades para além do quociente de inteligência. Para explicar a superdotação recorre-se a modelos referenciados em pesquisas científicas (COSTA-LOBO; MEDEIROS; PONTES, 2016).

Cabe mencionar também que “ETC” é um programa de verão promovido pela ANEIS (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2003). Há outras iniciativas, como o programa de enriquecimento curricular “Odisseia”, organizado a partir da perspectiva dos três tipos de enriquecimento, conforme proposta de Renzulli (2014a), para alunos do 5º ano de escolaridade, com objetivos no domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor (MIRANDA; ALMEIDA, 2005).

Também há o Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização – PEDAIS (ROCHA; FONSECA; ALMEIDA, 2015). O seu pressuposto de trabalho é o enriquecimento extracurricular como proposto no modelo de Renzulli (2014a) e, assim, o objetivo é desenvolver as aptidões individuais, as temáticas de interesse e as competências pessoais e sociais: “O programa funciona como um catalisador ambiental, uma provisão de enriquecimento, na medida em que tenta atuar ao nível do desenvolvimento das capacidades naturais dos participantes sobredotados” (ROCHA; FONSECA; ALMEIDA, 2015, p. 48). O estudante, ao participar de atividades nesse programa, tem oportunidade de desenvolver as suas potencialidades por meio de uma metodologia ativa, que prioriza a resolução de problemas e a partilha de experiências reais.

O Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário – PRPES desenvolvido em escolas portuguesas tem como objetivo influenciar positivamente na melhoria da aprendizagem escolar, para isso desenvolvendo competências de metacognição de forma que venha a impactar positivamente na motivação para aprender (QUINTELA; ALMEIDA; COSTA-LOBO, 2017). Programas dessa natureza proporcionam aos estudantes pensar sobre várias questões sociais e resolver problemas de modo cooperativo, o que tem impactado na cognição e na metacognição dos participantes do programa. Apesar de o programa não ter sido direcionado especificamente para alunos superdotados, compreende-se que os seus benefícios podem ser estendidos para esse público.

Deve-se considerar que a resolução de problemas é um aspecto indispensável ao serem destinados programas de atendimento para estudantes superdotados. Dilemas morais classificam-se como um tipo de problema. Nesse tipo de problema, os componentes incluem situações reais ou fictícias com diferentes perspectivas de análise, em diferentes cenários e variadas possibilidades de argumentação (QUINTELA et al., 2017). Problemas dessa natureza favorecem o raciocínio dos estudantes, estimulando-os para pensarem na perspectiva do coletivo, reconhecendo as suas habilidades e também as dificuldades no campo do social.

Para a educação portuguesa, a afetividade e a autoeficácia percebida têm sido destacadas como componente importante no sucesso escolar. Os efeitos de um programa de Apoio Curricular entre Pares – ACP foram testados em estudantes do 3º ciclo do ensino básico português e os resultados apontaram para o aumento desses

aspectos incidindo positivamente no desempenho escolar na disciplina de Matemática ao longo do ano letivo. O programa contribuiu para o aumento da autoeficácia percebida, da afetividade e do rendimento escolar nessa disciplina. Nesse programa percebeu-se que a aprendizagem cooperativa influencia positivamente a motivação e o desempenho dos estudantes, o que implica diretamente o sucesso escolar (MENDES; NASCIMENTO; COSTA-LOBO, 2018).

Diante disso, percebe-se a necessidade de se discutir quem são os estudantes com AH/SD e, a partir disso, implementar programas de atendimento seja pela educação pública ou por organizações da sociedade. O esclarecimento sobre as características da superdotação encontra a sua importância na necessidade de saber distinguir de outras necessidades educacionais especiais e também saber reconhecer casos de dupla condição.

Outra questão abordada nos estudos internacionais foi tratada na pesquisa de Maureen (2003) que discute peculiaridades das AH/SD e TDAH e que atendimentos devem receber. Detectou que intervenções para crianças com TDAH usadas para aquelas que também têm AH/SD tendem a piorar o quadro. A falta de desafios, tarefas menos complexas, podem ser prejudiciais para os superdotados. Por outro lado, ao estudante com TDAH, um tempo maior pode ser dado na realização das atividades.

Segundo a perspectiva das pesquisas internacionais, Amend et al. (2009) apresentaram o estudo de Joy. O estudante foi encaminhado para ser atendido por ter SA, mas passou a ser investigado porque apresentava altas habilidades em algumas áreas. Após o processo de investigação, feito a partir de instrumentos próprios para investigar SA e AH/SD, ficou constatada a dupla excepcionalidade. A partir de então Joy pôde receber o atendimento adequado à sua condição.

É fundamental, para o desenvolvimento humano, que se descubra precocemente quais são as condições de cada estudante. Muitos deles apresentam dificuldades de aprendizagem e isso impede que as AH/SD se manifestem. Assouline, Nicpon e Whiteman (2010) realizaram uma pesquisa com estudantes de Iowa e destacam que tinham dificuldades específicas de aprendizagem e AH/SD. Os autores alertam para o fato de que os resultados em sala de aula podem ser imprevisíveis e frustrantes, mas uma avaliação criteriosa pode encaminhar para solucionar as dificuldades e valorizar as áreas fortes.

A pesquisa de Viersen (2016) alerta para casos de crianças com AH/SD e dislexia. Revelaram que crianças com esse perfil, em comparação com crianças apenas com dislexia, podem ter melhor desempenho, pois as habilidades linguísticas compensam as dificuldades na leitura. Alertam sobre a atenção com crianças superdotadas que demonstram dificuldades ou parecem estar desmotivadas, pois quanto antes se descobrir qual é a sua real condição, mais oportunidades terão de serem encaminhadas à programas para superdotados.

Outros estudos apontam que diferentes formas de atendimento em programas têm sido experienciadas. A exemplo do Texas, onde foi realizada uma pesquisa com estudantes superdotados de 13 a 18 anos na Interdisciplinary Creative Problem Solving Conference, em Baylor University, sendo 51 meninas e 32 meninos. Os estudantes ficaram dois dias nessa conferência resolvendo problemas e apresentando soluções. Era objetivo observar as atitudes de liderança nos grupos para serem anotadas por um assistente de pesquisa. Também os próprios participantes fizeram anotações de seu desempenho na resolução de problemas sobre liderança (KETTLER; JOLLY, 2004). Em contraponto, Clarenbach (2007) sinaliza a insuficiência de programas de atendimento e que essa é uma reclamação de pais de estudantes superdotados que fazem parte da National Association for Gifted Children. Enfatiza que a nação reconhece a importância de valorizar e atender porque há necessidade de aproveitar profissionais altamente qualificados em todos os campos de conhecimento.

Há, no entanto, práticas como a do estado da Virgínia, com o The Young Scholars, um modelo de programa que identifica e atende estudantes superdotados de diversos contextos culturais, étnicos e linguísticos nesse estado. Abrange também aqueles que foram excluídos por alguma dessas características ou até mesmo por condições socioeconômicas desfavoráveis. A identificação começa no “jardim de infância”, o que ocorre por meio de observações e de anotações do professor, por amostras de trabalho e por portfólios e registros que ilustrem o desenvolvimento do estudante (HORN, 2015).

Em países como a Irlanda, a educação de superdotados começou a receber atenção a partir da década de 1990, no entanto a superdotação não é reconhecida como necessidade educacional especial. Embora a lei cite que crianças com necessidades educacionais devem receber educação especial, não há alocação de

recursos para a educação de superdotados, nem lei que trate especificamente desse público. O atendimento educacional para superdotados ocorre em aulas aos sábados na universidade com professores e temas do interesse ou em programas de verão (REILLY, 2012).

Na Inglaterra, Taber (2010) reitera que o ensino de Ciência, especialmente de Química, pode desafiar os estudantes com AH/SD, pois desafios intelectuais podem motivá-los fortemente. Práticas dessa natureza são desafiantes, seja na sala de aula ou em programas de enriquecimento.

Esta seção discutiu que nos diferentes estudos encontrados, constatou-se que há envolvimento com a educação de estudantes superdotados em diferentes países. Uma preocupação em comum é a forma de identificação e de atendimento. No que se refere ao processo de avaliação para a identificação da superdotação, percebeu-se que ela ocorre com a participação de uma equipe multidisciplinar para que se possam observar os comportamentos dos estudantes em todos os ambientes. Reitera-se que é indispensável a participação dos professores, relatando sobre as áreas de habilidade, sobre as atividades que mais se sobressaem e sobre os diferentes estilos de aprender.

Há evidências nos estudos encontrados sobre uma necessidade de investimento na formação de profissionais da educação para atuar junto aos estudantes com AH/SD.

Os programas de atendimento trabalham na perspectiva de desenvolvimento de projetos de acordo com as áreas de habilidades dos estudantes, mas estão mais voltados para as áreas acadêmicas. Nesse sentido, pode-se dizer que, nos estudos selecionados para análise, não foram encontradas pesquisas relatadas sobre programas específicos para promover discussões sobre os conflitos que os estudantes passam, cotidianamente, na escola.

Percebeu-se que tanto a literatura nacional quanto a internacional trazem, em seu escopo, temas importantes para atender às AH/SD. A identificação e as formas de atendimento se apresentam em maior número, revelando uma busca por compreender as suas manifestações.

Em concordância com as pesquisas, corrobora-se essa necessidade de fortalecimento da formação de professores. Afirma-se que os cursos de licenciatura precisam dispor, em seus currículos, de carga horária e de conteúdos programáticos

que instrumentalizem os futuros profissionais da educação com conhecimentos apropriados para saberem identificar e atender a esses estudantes especiais, em sala de aula regular, em sala de recursos multifuncionais, em núcleos de atendimento ou em outras formas de programas.

Para que esse esquema trabalhe: formação – identificação – atendimento – programas – também é necessário incluir as políticas públicas que garantam o funcionamento das engrenagens. À medida que funciona esse complexo, verificam-se outras necessidades que emergem e o esquema se amplia para outras dimensões de atendimento à pessoa com AH/SD ao longo do seu desenvolvimento humano.

A dimensão social dos estudantes com AH/SD merece ser estudada. As pesquisas demonstram que esses estudantes, nas suas áreas de maior habilidade, tendem a se desenvolver, gerando resultados ótimos. Ocorre que o ambiente para a realização desse desempenho está sempre envolvido em trocas sociais entre professores e outros colegas. Então, nesse envolvimento, muitas vezes há conflitos em relação aos quais, para resolvê-los, o professor não tem preparo. Essa lacuna pode, porém, sim, ser preenchida, desde que o docente tenha recebido formação para propor um trabalho pedagógico sistematizado de intervenção.

2.2 CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS NA ESCOLA

A discussão sobre os conflitos que os estudantes com AH/SD passam cotidianamente no ambiente escolar é uma questão urgente e necessária ao contexto educacional. Para além da organização das ações pedagógicas com os conteúdos curriculares, há que se pensar em como abordar esse assunto a fim de promover autonomia moral. Frentes de pesquisas relacionadas à resolução de conflitos têm sido realizadas nas áreas do conhecimento da Psicologia e da Educação, no entanto ainda necessitamos de intervenções específicas e continuadas que desafiem a resolução de conflitos sociais e, ao mesmo tempo, promovam a construção de ambientes cooperativos na escola (VINHA, TOGNETTA, 2008; 2009; CARBONE, MENIN, 2004; SOUZA, 2008; VICENTIN, 2011; MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013; VIDIGAL, OLIVEIRA, 2013; VINHA, 2013).

Na sociedade, na escola e na família se observa, pelos comportamentos que seus pares demonstram, uma certa ausência de autorregulação nesses ambientes. Isso revela que práticas voltadas ao exercício do conhecer e do compreender os outros são tão necessárias quanto urgentes, isso porque, cada vez mais, se observam atitudes contrárias a princípios morais de respeito mútuo e de cooperação (VINHA, 2013).

Nesse sentido, este capítulo aborda a relevância de uma intervenção pedagógica planejada para discutir conflitos sociopedagógicos no ambiente escolar. Com perspectiva teórica interacionista, discute como surgem os conflitos e apresenta a escola como um ambiente que pode ser construtivo quando usa esses momentos para promover discussões e reflexões sobre eles. Apresenta o princípio de educação moral como pano de fundo para analisar e resolver os conflitos sociopedagógicos que surgem nas relações interindividuais com seus pares e seus professores. Entremeio a essas discussões traz a figura dos professores com sua importante contribuição na ação educativa por meio de um planejamento de intervenção para promover a resolução de conflitos sociopedagógicos.

2.2.1 Os conflitos sociopedagógicos

Como anunciado na introdução desta tese, conflitos sociopedagógicos surgem quando os estudantes usam de sua capacidade crítica para verbalizar os seus pensamentos ou, até mesmo, quando ousam discordar dos seus professores e de seus colegas nas mais variadas situações do seu cotidiano no ambiente escolar. Podem ocorrer conflitos quando o estudante questiona explicações dos conteúdos, quando questiona sobre a forma como professores encaminham situações de conflitos, além de se contrapor a atitudes de colegas e de professores nas mais diversas circunstâncias em sala de aula.

Os conflitos de qualquer natureza fazem parte da vida das pessoas, pois é comum a divergência de ideias e de pontos de vista. Em sendo comum, deveria ser comum, da mesma forma, prever formas de discuti-los e de solucioná-los. O que se percebe, porém, é que programas curriculares são desenvolvidos verticalmente, ou seja, são dados/impostos pelos professores aos estudantes, sem que tenham espaço para uma participação ativa dos estudantes, com ou sem AH/SD. Uma relação vertical

se dá pela coação para estudar e obedecer ao professor sem refletir ativamente sobre o que estão aprendendo. Por esse motivo, resta ao estudante uma forma de regulação externa, contrária ao pensar sobre o pensar e à tomada de consciência para uma ação coerente com a cooperação e respeito mútuo.

A esse respeito, Vinha (2013, p. 70) afirma:

Essa maneira como a escola tem lidado com os conflitos em longo prazo contribui para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem que se sintam ameaçados, tomar decisões, expor e discutir sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas.

Tais atitudes (des)educativas reforçam a heteronomia nos estudantes, colocando, na maioria das vezes, em plano algum a autonomia para lidar com os conflitos, para desenvolver hábitos de estudos, pensar sobre os conteúdos curriculares e sobre as trocas sociais.

O ensino, na atualidade, está mais inclinado para a pronta entrega de um pacote de conteúdo do que por seu questionamento. O estudante com AH/SD é colocado na posição passiva, receptiva, posição na qual é obrigado a reproduzir, por meio de memorização, lições que devem ser transcritas em dias determinados e comprovados nas provas e nos trabalhos. Tais práticas interferem profundamente no desenvolvimento acadêmico, pois impedem que a criatividade, a curiosidade e o interesse pelo conhecimento sejam explorados por meio das perguntas que surgem durante as aulas. Estudantes com AH/SD são, assim, impedidos de se manifestar em sala de aula e isso causa sofrimento e revolta que vão sendo acumulados ao longo da vida estudantil. O que era para ser desafiante, passa a ser estressante.

Nesse sentido, deve-se dar valor aos vários questionamentos que fazem no decorrer das aulas, pois as perguntas são como moinhos que movem o pensamento, formando esquemas cada vez mais complexos. E isso deve ocorrer de igual forma na resolução dos conflitos interpessoais que decorrem do movimento de: querer saber mais – perguntar – resolver – responder – interagir. Desse modo, terão a oportunidade de pensar e de agir com autonomia moral, a partir de princípios que já foram anteriormente combinados e refletidos.

Conhecer é construir hipóteses e discuti-las, é ter a oportunidade de tomar decisões, de fazer escolhas a partir das alternativas discutidas e combinadas, o que

vai em sentido contrário a simplesmente obedecer a ordens dadas autoritariamente. É preciso que exista uma ação interiorizada como "fruto" de um processo de tomada de consciência. Nesse sentido, Vestena (2011, p. 61) afirma que: "O conhecimento não é uma cópia da realidade". Todo conhecimento, seja ele físico, lógico matemático ou social, é uma construção que resulta de ações dos indivíduos.

O conhecimento dos estudantes com AH/SD em sua área de interesse é destacado pelo desempenho acima da média, pelo predomínio da abstração reflexionante, pelo pensamento descentralizado. Por serem criativos, são inventivos na sua forma de perceber e interpretar a realidade. Demonstram um conhecimento amplo, têm uma leitura crítica sobre as necessidades da sociedade e sensibilidade para as questões ambientais e as injustiças sociais.

Valentim (2015), ao realizar um estudo sobre o desenvolvimento do julgamento moral em estudantes com altas habilidades/superdotação, percebeu respostas condizentes com essas características. Tal afirmação se pautou em evidências encontradas durante as entrevistas, quando externalizaram não somente o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista de todos os personagens das histórias. Além das soluções aos personagens envolvidos nos dilemas morais, sugeriram orientações sobre como os pais poderiam orientar os filhos em situações reais e semelhantes àquelas apresentadas nas histórias – por exemplo, dar atenção e conversar quando algo estiver errado.

De acordo com esse estudo, percebeu-se que os estudantes manifestaram que o conhecimento das questões no âmbito da moral não é cópia das situações que conhecem, mas é analisado e ponderado pelo ponto de vista das interações sociais.

A qualidade das interações implica as relações interindividuais em termos de respeito mútuo, de cooperação, de descentralização das ações. Relações coercitivas e unilaterais, ao contrário, não favorecem a construção da autonomia moral, tampouco desafiam os estudantes para o desenvolvimento da reciprocidade social.

Tais dificuldades se revelam na escola como uma crise moral na qual há dificuldades de pensar sobre o ponto de vista do outro, então não se reconhece o valor de si, a responsabilidade coletiva e o respeito mútuo. Tampouco se apresentam motivos desafiadores para estar na e pertencer à escola. É intrigante verificar que essa crise não tem sido reconhecida pelos dirigentes da educação. Percebe-se essa falta de reconhecimento na base curricular nacional, que não inclui discussões

aprofundadas a esse respeito, pois propõe um trabalho com base no treino de competências e de habilidades. (BRASIL, 2017).

Percebe-se cada vez mais que as relações coercitivas estão evidentes e que são menos favoráveis para diminuir as “pequenas” corrupções do dia a dia que burlam direitos, que desconhecem a importância da coletividade e não favorecem a reflexão sobre os conflitos comuns a um ambiente educacional. As ações pedagógicas giram em torno de registro de ocorrências, encaminhamento para a equipe pedagógica e convocação dos pais. Torna-se uma discussão unilateral onde o estudante em situação de conflito sociopedagógico não é desafiado a pensar sobre a ação, apenas a ouvir lições de verbalismo moral.

Tais ações induzem o estudante a obedecer ao regimento interno da escola por medo da punição, a obedecer ao professor para não ter sua nota diminuída, a estudar para agradar aos seus pais e a esforçar-se para ganhar presentes como recompensa. A escolha sobre como agir é provocada por regulação externa (PIAGET, 1977; VINHA, 2013).

A esse respeito, Assis e Vinha (2004, p. 65) ressaltam que os “[...] valores morais precisam estar alicerçados sobre uma convicção pessoal”. Em caso contrário, os estudantes não compreenderão o porquê das regras na escola. Os estudantes com AH/SD precisam ser desafiados a resolver os conflitos, a pensar sobre eles, a fim de desenvolver a autonomia moral.

Estudos realizados com adolescentes que têm AH/SD confirmam que eles possuem um alto nível de desenvolvimento moral, no entanto não encontram reciprocidade nas relações e, muitas vezes, não têm voz na escola (FORTES-LUSTOSA, 2007; SABATELA, 2012; VALENTIM, 2015). A reciprocidade é um exercício de reversibilidade que permite respeitar pontos de vista diferentes do seu, e isso exige o uso da razão. Dito de outro modo, a reversibilidade também no campo das trocas sociais permite “[...] compreender que o todo se constitui em partes, e que é preciso separar as partes e juntar o todo, realizando para isso uma operação” (VESTENA, 2011, p. 61).

Piaget (1962/2014, p. 96) afirma: “A reciprocidade não é uma troca 'generoso-generoso', mas um enriquecimento mútuo de parceiros pela troca de atitudes”. Em acordo com esse conceito piagetiano, enfatiza-se que ter reciprocidade significa trocar pontos de vista, sociais, afetivos e cognitivos. Essa coordenação promove, pela

interação, um enriquecimento entre as partes envolvidas nessas trocas. Trata-se de um processo que se pode desenvolver naturalmente e ser organizado intencionalmente por meio de intervenções educacionais, mas, em todas as dimensões, há relação com a afetividade, porque o interesse emerge de alguma coisa ou de alguém que promove o movimento de trocas.

Para Piaget (2014), a afetividade é a energia que move as pessoas. Elas começam a se interessar pela construção de relações interindividuais e, assim, se movem em direção a esse objeto, provocando o interesse. O desenvolvimento social ocorre quando há afetos positivos e relações sociais são construídas quando há afetividade entre os indivíduos que promovem as trocas sociais e o estreitamento dessas interações.

O que faz existir motivação para a ação é o interesse – a afetividade: “Interesses, esforços e sentimentos são o que move, em termos morais, ao querer fazer” (TOGNETTA, 2009, p. 33). Assim, o que desafia o estudante com AH/SD a coordenar relações interindividuais e a cooperar com o grupo é o interesse nessas relações. É importante destacar que isso não depende somente dele, pois, muitas vezes, são vítimas de *bullying* por pensarem, agirem ou falarem diferente. Nesse caso, o desempenho desse estudante depende da qualidade das trocas sociais mantidas na escola. Desse modo, o autoconceito é determinante para a construção das interações sociais. A formação da identidade enquanto pessoa com AH/SD, o reconhecimento de seus limites e de suas possibilidades, isso faz com que possa desenvolver também o reconhecimento do outro (PALUDO, 2013).

As relações de alteridade, de resiliência e de qualidade nas interações são fatores constituintes em uma perspectiva integrativa da identidade e determinantes para o desenvolvimento (PALUDO; LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2014). O afetamento positivo contribui nas trocas sociais com base nos vínculos afetivos vividos e aprendidos na escola, que, por vezes, são inexistentes ou são muito intensos.

O conceito positivo de si mesmo traz benefícios às pessoas com AH/SD, no entanto é difícil a eles ter essa compreensão, pois há uma tendência a “dar ouvidos” para as vozes que as fazem se sentirem diminuídas e, de certo modo, isso diminui o nível de envolvimento com as tarefas, por não se sentirem valorizadas.

O envolvimento com as atividades escolares ou a falta de envolvimento podem ser analisadas tendo como base a afetividade. Deve-se discutir o que faz que o

estudante superdotado se sinta desafiado para fazer esforços no exercício das tarefas escolares ou nas interações sociais com seus colegas e professores. São aspectos que ocorrem cotidianamente na escola e não podem ser ignorados, pois influenciam a formação desses sujeitos epistêmicos na forma de refletir sobre conflitos sociopedagógicos.

No que se refere aos conflitos de qualquer natureza, é comum que eles existam entre professores e estudantes. Destaca-se que cada estudante tem um perfil diferenciado e o professor precisa intervir junto aos estudantes que são questionadores, curiosos, por vezes inquietos e ávidos por conhecimento, como é o caso daqueles com AH/SD. Por outro lado, entende-se a situação dos professores nas escolas brasileiras que têm em média 40 estudantes em suas salas de aula. Esse número de alunos por sala de aula torna evidente a dificuldade dos professores para intervir, pois, muitas vezes, não sabem como fazer para lidar com essa realidade.

Devido a essa realidade difícil, a falta do conhecimento específico para encaminhar ações educativas provoca nos estudantes um desinteresse em frequentar a escola, pois os conflitos sociopedagógicos acabam não sendo resolvidos. Não há, então, reciprocidade nas relações, tampouco prioridade para criar um ambiente escolar com essa perspectiva construtivista para lidar com conflitos.

No contexto escolar, o que promove o interesse dos estudantes é o desenvolvimento da reciprocidade social, pois isso os desafia a compreender as relações sociais entre pares e entre professores, de modo que tenham conhecimento de si e encontrem mecanismos no *self-gouvernement* para manter-se desafiado na escola. Sendo essa uma tarefa complexa, há necessidade de intervenções pedagógicas sistematizadas que atuem nessa ação educativa. Nesse sentido, o professor também precisa de intervenção para se sentir desafiado a promover tarefas que priorizem a interação.

A qualidade das interações sociais interfere na construção da autonomia do sujeito epistêmico (LA TAILLE, 2006). Como dito, essa interação precisa contar com a intervenção dos professores. Isso demanda reconhecimento da necessidade de abordagens dessa natureza, disponibilidade de tempo no planejamento para prever ações educacionais de intervenção, como, por exemplo, assembleias e rodas de diálogo e, assim, ter encaminhamentos para promover reflexões sobre as ações e os conflitos.

Isso porque, as pessoas divergem no seu modo de pensar, no seu modo de ser e de agir, e, portanto, os conflitos nas mais variadas dimensões são naturais. Evitá-los na tentativa de contê-los ou cessá-los não é a estratégia adequada, pois reforça a heteronomia e impede a construção de ambientes cooperativos. Vinha (2013, p. 75) explica sobre o efeito pedagógico dos conflitos:

Na escola podemos aproveitar os conflitos de “quereres” para favorecer o autoconhecimento, a identificação dos afetos que os movem, a análise das consequências de suas escolhas e atitudes e o desenvolvimento dos mecanismos de regulação desses afetos.

A mesma autora complementa que, “Se quisermos que os nossos alunos sigam valores por autorregulação, podemos aproveitar as ocasiões de conflitos e as decisões, muitas vezes difíceis, para ajudá-los na tomada de consciência de suas ações” (VINHA, 2013, p. 76).

Infere-se que esses “quereres” são objeto de atenção de muitos professores, contudo muitas vezes não sabem que procedimentos usar para promover um ambiente construtivo para a reflexão sobre os conflitos sociopedagógicos. Nesses casos, as ações mais costumeiras adotadas são o exercício do autoritarismo e a transferência da responsabilidade do que ocorre em sala de aula para a equipe pedagógica ou para a direção escolar.

2.2.2 Ambientes construtivos para a resolução de conflitos sociais

Para iniciar este ponto, faz-se o seguinte questionamento: Por que, na escola, os agentes da educação se deparam sempre com as mesmas dificuldades e insistem em não dar espaço para o que pode ajudar na construção de ambientes críticos, cooperativos e justos? Tentando responder a esse questionamento, cabe informar que, na maioria das escolas, a identificação dessa questão já está sendo formada, o que, porém, ainda está por ser efetivado são ações educacionais bem definidas para transformar essa realidade.

Dificuldades em relação a comportamentos, falta de interesse e desmotivação são observadas e apontadas pelos professores constantemente. São dificuldades que geram conflitos por diversos motivos em que há discordância de pontos de vista. Sim, os conflitos estão sempre presentes, mas, apesar dessa constatação, o

desenvolvimento da dimensão social e toda a complexidade nela envolvida não têm sido prioridade. Vinha (2013) alerta que não há como negar essa realidade e que há como desenvolvê-la, compreendendo os conflitos em uma perspectiva construtivista.

Vinha (2013, p. 71) explica que, “Na perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem”. Nesse sentido, a atenção para a qualidade das relações interindividuais exerce papel significativo para uma educação moral que embasa a reflexão sobre os conflitos sociopedagógicos.

Construir conhecimento em meio à diversidade requer encaminhamento planejado, requer uma ação. Nessa perspectiva, as assembleias são apresentadas por Araújo (2008, p. 118) como

[...] um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos.

Como estratégia pedagógica, as assembleias contribuem para tomar consciência de si mesmo e dos outros porque apresentam um modelo democrático. É necessário, então, que exista a interação social, ou seja, a oportunidade de coordenação interindividual para construir relações de respeito mútuo e para o processo de construção do conhecimento (VESTENA, 2011).

Nesse sentido, os estudantes com AH/SD precisam sentir que, nesse espaço de diversidade, têm a liberdade para interagir com o meio, com os colegas, com o conhecimento – refletindo, duvidando, questionando. Isso vai além do quadro e do giz, da cópia e do ditado, das respostas prontas retiradas dos livros, das longas aulas expositivas unilaterais que colocam os estudantes como sujeitos passivos.

A figura do professor é imprescindível nesse movimento, para planejar intervenções criando o ambiente cooperativo pautado no respeito mútuo. Há, nesse sentido, uma dimensão da moralidade que diz respeito aos sentimentos morais que identifica a dimensão afetiva: “A presença desses sentimentos motiva o indivíduo a agir moralmente e sua ausência ou fraqueza de intensidade levam à ação imoral (ou ausência de ação moral, no caso dos deveres positivos)” (LA TAILLE, 2009, p. 116). Isso significa dizer que o ambiente precisa ser preparado para que os estudantes possam pensar sobre o pensar e sobre o agir.

A qualidade das relações sociais exerce influência na ação moral dos estudantes com AH/SD. Partindo dessa premissa, coloca-se também uma necessidade de intervenção educativa de forma sistematizada e contínua. Para alcançar os objetivos relacionados à educação moral em direção à reflexão sobre conflitos na perspectiva construtivista, há a necessidade de uma comunidade cooperativa na construção dessa ação, possível de se realizar por meio do engajamento dos professores e diálogo constante sobre o encaminhamento que será dado para toda a escola. Infere-se que inclusão de forma interdisciplinar de encaminhamentos voltados para a discussão de conflitos no escopo das ações pedagógicas nas disciplinas curriculares é um caminho para a construção do ambiente cooperativo.

Um estudo longitudinal de sete anos feito por Araújo (2001) apontou que crianças que desenvolvem a cooperação e vivenciam ambientes democráticos tendem a desenvolver um juízo moral autônomo. Compreende-se a partir do estudo que ambientes democráticos são construídos pelo diálogo entre pares.

É importante referir que ambientes democráticos, são constituídos pela diversidade. Certamente onde estão dois ou mais estudantes, com ou sem AH/SD, há também divergência de ideias, mas pontos de vista diversos estarão sempre presentes num cenário como esse, pois todos estarão envolvidos com as tarefas propostas, porém em níveis diferentes de interesse.

Em detrimento a essa referência, estudos recentes revelam a necessidade de planejamento de estratégias pedagógicas que possam significar a realidade para uma formação de valores a fim de educar para os conflitos na escola. Para isso é necessária uma educação questionadora, analítica, das ações individuais e coletivas, continuamente (TARDELI, PASQUALINI, 2011; VIDIGAL, OLIVEIRA, 2013).

Essa necessidade é demonstrada em estudos sob a perspectiva de variados grupos com necessidades educacionais especiais, a exemplo de Schipper e Vestena (2016), numa pesquisa com crianças com deficiência intelectual que demonstraram a urgente necessidade de reconhecê-las como sujeitos ativos que devem ser protagonistas do seu próprio desenvolvimento moral. Essa pesquisa apresenta resultados significativos para a construção da moral autônoma a partir da intervenção planejada.

Em outros campos de conhecimento, como a educação ambiental, Vestena (2011) investigou a compreensão de crianças do ensino fundamental das causas e das consequências de problemas ambientais. Em suas análises apontou a necessidade de o ambiente ser cooperativo, que favoreça o desenvolvimento da autonomia, da afetividade e do conhecimento de questões ambientais. Dessa forma, será possível julgar questões ambientais e construir contextos favoráveis para uma tomada de consciência ambiental, na escola e em outros ambientes nos quais o estudante venha a conviver.

A escola é um desses ambientes. Ela é um espaço privilegiado para discutir assuntos variados e para incluir qualquer estudante com necessidades educacionais especiais.

Uma proposta específica para a organização de reuniões para discussões coletivas foi feita por Araújo (2008, p. 118), com as assembleias escolares: um “[...] momento institucional da palavra e do diálogo”.

Em concordância com o autor, acredita-se que as assembleias são ocasiões para pensar sobre as mais diversas situações que acontecem nas salas de aula. Elas fortalecem os laços de cooperação, pois promovem o olhar atencioso para o outro e se aprende a construir um espaço coletivo de acolhimento, de escuta, de busca por encaminhamentos para os conflitos sociopedagógicos.

Desse modo, espaços coletivos de discussão sobre princípios seguidos na escola podem ser construídos. Em uma escola inclusiva preparada para atender à diversidade de estudantes, essas assembleias devem estar em pauta nas formações continuada de professores.

Na perspectiva de que propostas dessa natureza podem influenciar positivamente em aspectos gerais do desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, infere-se que podem também desafiar ao envolvimento com a tarefa e ao desenvolvimento de um modo geral. Geralmente ocorre, no entanto, que a preocupação dos professores está relacionada com o cumprimento do rol de conteúdos previstos em seus planos de trabalho docente, no espaço de tempo distribuído em regime bimestral ou trimestral durante o ano letivo. Em cada período, bimestre ou trimestre, é necessário proporcionar variados instrumentos formais de avaliação e de recuperação de estudos para quantificá-los em forma de notas que,

depois, serão computadas numa média anual com a qual o estudante será considerado aprovado ou reprovado.

Expõe-se que o ensino fundamental, anos finais das escolas brasileiras do ensino público, compreende do 6º ao 9º ano e está organizado por horas-aula, cada uma com 50 minutos. Até o 7º ano são 9 disciplinas (Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Matemática, Português e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol); do 8º ao 9º exclui-se o Ensino Religioso. Para cada ano escolar são 200 dias letivos num total de 800 horas.

Fazem-se esses apontamentos sobre a organização do calendário escolar e da grade curricular para se ter o entendimento sobre a pressão que, muitas vezes, é imposta ao trabalho do professor e como isso o paralisa no sentido de pensar além do currículo e organizar formas de intervenção para a resolução de conflitos. Devido a pressões de instâncias governamentais externas às instituições escolares, os professores ficam limitados a transmitir, testar e comprovar, sem que lhes sobre tempo para planejar para a diversidade, prever o enriquecimento curricular ou organizar estratégias pedagógicas para promover uma educação para a autonomia moral para a resolução de conflitos sociopedagógicos na escola.

2.2.3 A educação moral para a resolução de conflitos sociopedagógicos

Compreende-se que todas as pessoas passam por um desenvolvimento moral no qual fatores relacionados com a qualidade das interações sociais são interventores importantes. Nas relações interindividuais são usados processos cognitivos e afetivos, como a reciprocidade e o pensamento reversível. Esses elementos organizam juízo e a ação em todos os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Relações interindividuais estabelecidas na escola influenciam significativamente o desenvolvimento sociomoral. Vale destacar, no entanto, que as relações estabelecidas no âmbito familiar anteriores às que são desenvolvidas na escola são as primeiras a serem conhecidas pela criança e são desencadeadoras de outros níveis relacionais ampliados, como a escola e a sociedade de um modo geral. Quando chegam à idade escolar, as crianças já tiveram as primeiras noções sobre como é a vida em uma sociedade, embora num nível microssocial (SILVA NETO; COSTA-LOBO; CARVALHO, 2009).

Essa importância é percebida e destacada no campo das famílias de crianças e de adolescentes com AH/SD. A qualidade das interações e variáveis nos contextos no âmbito familiar faz diferença no desenvolvimento social cognitivo e afetivo (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012). Disso decorre igualmente a necessidade de atendimento a partir de programas para as famílias que, muitas vezes, estão desorientadas para interferir significativamente com filhos que tenham AH/SD.

Se houver uma intervenção centrada na família, pode-se fortalecer a parceria com a escola, o que irá fortalecer a educação do superdotado (GERMANI, STOBÄUS, 2006; SILVA, FLEITH, 2008; LEONESSA, MARQUEZINE, 2013).

Nesse sentido, destaca-se que núcleo familiar é fundamental para a formação das primeiras relações sociais da criança, sendo relações que antecedem aquelas que experienciará ao longo da sua vida. Segundo Silva Neto, Costa-Lobo, Carvalho (2009, p. 259), “[...] os primeiros passos para a cidadania são dados em família”. Dito de outro modo, são as primeiras trocas sociais que ensinarão a vida em sociedade coletiva.

Para intervir significativamente no processo construtivo para a reflexão sobre conflitos sociopedagógicos, esse primeiro núcleo social precisa agir com foco educativo no respeito mútuo e no reconhecimento dos princípios que regem as relações sociais.

A escola, por sua vez, pauta essas relações com base em princípios e em regras que garantem direitos e estabelecem deveres de toda comunidade escolar para, assim, organizar a prática pedagógica. Reitera-se que, como instituição formal de educação, a escola deve planejar uma educação moral para a resolução de conflitos sociopedagógicos, prevendo essas ações no seu Projeto Político-Pedagógico.

É importante destacar que família e escola, ao manterem essa lógica nas relações, têm a possibilidade de favorecer a discussão de ideias e então as crianças e os adolescentes conseguirão manter atitudes coerentes com os princípios em benefício da coletividade. Essa discussão também pode ser organizada pela escola no formato de assembleias, de rodas de conversas, de encontros para orientação de pais e professores. O que se consegue construir a partir da interação dos estudantes, dos pais e dos professores, nos ambientes nos quais estabelecem relações, são

valores morais. Essas interações necessitam de regras para promover o entendimento mútuo (ASSIS, VINHA, 2004; VINHA, TOGNETTA, 2008, 2009).

Quando não há entendimento mútuo e descentração no ponto do outro, então são provocados desequilíbrios nas relações causando os conflitos. Para o processo de reflexão e de resolução de conflitos, coloca-se, como pano de fundo, a questão moral, porque nesse processo há relação com duas questões importantes: “Como devo agir?” e “Como devo resolver os conflitos?”.

A esse respeito, La Taille (2009) discute uma crise moral que paira na sociedade de um modo geral, fato esse que incide diretamente nas relações interpessoais na família e na escola. Nessa linha de pensamento, é importante distinguir que existe uma diferença entre o juízo e a ação moral. Assim, em concordância com o autor, compreende-se que, por vezes, as pessoas julgam as questões dentro de padrões da moral, porém não agem de acordo com isso. Especialmente os estudantes com AH/SD são observadores perspicazes das ações de seus pares, de seus professores, de suas famílias, percebendo incoerências entre o julgamento e a ação das pessoas.

Pensar sobre moral provoca reflexos na ação moral, o que inclui as questões éticas. Para educar os estudantes, sejam eles crianças ou adolescentes, para a ética é preciso que constantemente sejam desafiados a refletir sobre o seu modo de agir, de falar e de sentir (TOGNETTA, 2009). Deve-se procurar compreender que escolhas levam os estudantes com AH/SD a manter determinados comportamentos, de modo a intervir na construção e na consolidação de seus princípios.

Sobre a educação moral, é importante revisitar essa dimensão sob o foco da epistemologia genética, uma vez que a moralidade segue um processo de desenvolvimento pelo qual passam todas as pessoas, superdotadas ou não superdotadas.

Para Piaget, até os 3 anos de idade, aproximadamente, não existe ainda uma consciência moral e não adentrou ao universo moral – está na fase da anomia. A partir dessa idade entra na etapa da heteronomia e evolui posteriormente para a autonomia (PIAGET, 1977; LA TAILLE, 2009). São tendências dominantes peculiares de cada fase. As principais ideias de Piaget (1977) sobre as características de cada tendência dominante, estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Tendências dominantes no desenvolvimento moral⁵

Anomia	Heteronomia	Autonomia
Até 3 anos aproximadamente	Até 9/10 anos aproximadamente	11 anos ou mais
A criança não adentrou ao mundo da moral. Não percebe a existência de regras. As regras impostas podem ser obedecidas, porém sem a compreensão, isso devido ao egocentrismo.	Regulação exterior – valores não se conservam sendo regulados pela pressão do meio - o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos. Valores morais são mais periféricos e pouco integrados. É considerado certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade ou agir da mesma forma que se comportam as pessoas de meio social (valores dominantes na sua comunidade). Precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que possa dobrar-se às suas exigências.	Sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação) sendo fundamentado na equidade e nas relações reciprocidade. Há a conservação dos valores - apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais - permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Os valores morais são centrais e integrados. Vê a si próprio como um representante da humanidade e não apenas de determinado grupo social, concebendo a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos.

FONTE: A pesquisadora com base em Piaget (1977)

O desenvolvimento moral é um processo contínuo ao longo da vida, inclusive tendências heterônomas podem aparecer até mesmo na vida adulta. Por esse motivo, Piaget fala de fases dominantes e não em estágios. Nesse sentido, “[...] o mais correto seria falar sobre as diferentes fases de heteronomia e autonomia ao longo da vida e considerar os diferentes contextos nos quais a investigação é realizada” (SAMPAIO, 2007, p. 586).

A qualidade da interação social entre as pessoas ao longo do desenvolvimento humano tem papel importante no desenvolvimento moral. Por sua vez, a escola com seus processos educacionais, constitui-se um dos diferentes contextos para essa construção. A educação é crucial para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do sujeito epistêmico.

No que se refere aos processos educativos, cita-se que Piaget demonstrou a sua inquietação com os rumos que a educação estava tomando na década de 1980 (PIAGET, 1980). Declarou que uma forma de construir a moralidade seria por meio da tomada de consciência e de autogoverno, características que evoluem para a autonomia moral.

⁵ As idades não são fixas. Heteronomia e autonomia são duas tendências morais – um processo evolutivo, sendo que a heteronomia pode também aparecer em adultos, ou seja, independentemente da idade.

Compactua-se com Piaget a preocupação com os rumos da educação atualmente. O que diria Piaget sobre os encaminhamentos que se têm dado às crianças e aos jovens no ambiente escolar? Diz-se que uma parte crucial do desenvolvimento humano tem sido negligenciada. Não se discute sobre a manifestação dos sentimentos e como se deve lidar com eles. Por vezes são negados, ignorados e desrespeitados. As práticas incansáveis para regular os comportamentos dos estudantes de fora para dentro têm reforçado a obediência, mas não o refletir sobre os seus conflitos.

Vinha (2013, p. 74) enfatiza que “Os sentimentos devem ser identificados e expressos, mas sem desrespeitar o outro, sem atacar sua dignidade, sem ferir a ética”. O sentimento é reprimido toda vez que se usa de autoritarismo como forma de controle. Tal ação impede o desenvolvimento da autonomia moral e reforça a heteronomia.

Piaget (1965/1973, p. 63) explica que a obediência é contrária à razão e “[...] tem natureza reguladora e não-operatória”. Assim, se, em situações de conflitos sociopedagógicos, os estudantes com AH/SD são obrigados a cessá-los, então se perde a oportunidade para usar a capacidade cognitiva e as operações afetivas para a busca das soluções.

Por outro lado, o estudante com AH/SD pode utilizar-se da razão para evitar o confronto e o desgaste emocional provocado por essa situação. Consequentemente, estudante e professor perdem o efeito pedagógico do conflito existente naquele momento.

Toda a comunidade escolar precisa ter conhecimento e estar preparada para usar situações de conflitos para promover autoconhecimento e autorregulação. As questões internas sobre esse processo com o desenvolvimento moral como pano de fundo foram estudadas por Piaget (1932/1977).

Percebe-se que a grande maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas tem o objetivo de formar cidadãos críticos e que saibam modificar a própria realidade para melhor (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017). Acontece que, contraditoriamente, esse “querer” tem como prática uma educação pautada no autoritarismo, uma educação coercitiva e com respeito unilateral como prática contínua. Por esse motivo, percebe-se que há o querer, mas não há o saber coerente e fundamentado para alcançar esse objetivo.

Pesquisas sobre o desenvolvimento moral com base na teoria piagetiana demonstram aspectos relacionados ao julgamento moral dos participantes das pesquisas com estudantes de diversas idades na condição de deficiência ou AH/SD (VESTENA, 2011; CAMARGO, BECKER, 2012; SALGADO, ALENCAR, 2013; VALENTIM, 2015; SCHIPPER, VESTENA, 2016). Essa diversidade de estudos tem contribuído significativamente para demonstrar que é preciso refletir sobre as especificidades dos estudantes que estão presentes nas salas de aula.

Em sua pesquisa realizada com uso de dilemas morais e observações em sala de aula, Lukjanenko (1995) concluiu que professores dos anos iniciais do ensino fundamental com nível de juízo moral mais elevado contribuem para um ambiente educativo cooperativo, pois influenciam as relações interindividuais em sala de aula. Na universidade, o recurso didático envolvendo dilemas também têm sido um instrumento utilizado para promover a reflexão sobre conteúdos e prática profissional do psicólogo (SOUZA, 2008).

A educação moral implica abordar a generosidade – é o que aponta o estudo de Lima (2000). No estudo com crianças entre 6 e 12 anos de idade de escolas públicas e particulares, concluiu que o conceito de "generosidade" se forma precocemente, sendo que é um valor central na formação dos sujeitos. O discurso da generosidade está presente nas falas das crianças, assim como presentes se fazem os valores da "amizade" e da "fidelidade" relacionadas com a generosidade. Nessa pesquisa, as opções entre ser justo ou generoso evoluíram de acordo com a idade dos entrevistados.

Dessas pesquisas se pode deduzir que, quanto mais temáticas forem trazidas para serem problematizadas no contexto escolar, mais ampliada será a percepção de mundo e a capacidade crítica de seus estudantes, com ou sem AH/SD.

Carbone e Menin (2004) investigaram se os estudantes reconhecem situações de injustiça. O estudo foi conclusivo no sentido de apontar positivamente para o reconhecimento de casos de injustiça e que as escolas não se configuram como comunidades justas. É interessante notar que professores e alunos foram citados como agente de injustiça – o que se configura como uma grande controvérsia.

Tal constatação está implícita em pesquisas recentes, quando estudantes reconhecem a injustiça com que são tratados nas salas de aula, em especial quando se sentem ali desvalorizados e marginalizados (VALENTIM, 2015).

Estudos sobre a educação moral realizados no Brasil desde a década de 1980 demonstram que a discussão de dilemas morais tem resultados favoráveis para o desenvolvimento moral (BIAGGIO, 1985; BIAGGIO et al., 1999; SANTOS, 2000).

Reitera-se, no entanto, que ações esporádicas não oferecem respaldo para transformar significativamente a longo prazo as ações dos estudantes. É imprescindível equilibrar ações que favoreçam reciprocamente professores e estudantes, numa relação empática e continuada. Essa relação inclui o respeito mútuo, pois fortalece a afetividade de ambas as partes, desde que promova a autorregulação.

Dallegre (1999) investigou a relação entre o nível de maturidade de julgamento moral de adolescentes e de professores. Os resultados obtidos demonstraram que quanto maior o grau de identificação entre eles, maior/melhor é a relação do nível de julgamento moral. Apontou para o resultado interessante sobre uma ligação favorável “[...] entre o julgamento moral de alunos com professores, cuja identificação foi forte (grau 3) e entre julgamento moral de alunas com professoras, cuja identificação foi fraca (grau 1)” (DALLEGRAVE, 1999). Diante desse fato, é reconhecido o aspecto significativo de trocas sociais realizadas a partir do respeito mútuo entre estudantes e professores, numa relação equilibrada.

Em concordância com esses estudos, pontua-se que a natural inserção em atividades planejadas em conjunto com os estudantes, que desenvolvam a educação moral para a reflexão e a resolução de conflitos sociopedagógicos, deveriam estar previstos no planejamento escolar desde a educação infantil até a universidade, uma vez que a moral é um processo de construção embasada em relações de reciprocidade, de cooperação e de trocas sociais.

Lins (1993) objetivou, em sua tese, promover o desenvolvimento moral em universitários por meio de um grupo de debates. Esse estudo contou com dois grupos. No primeiro a intervenção consistiu em um curso sobre o desenvolvimento moral baseado na técnica de discussão em grupo. No segundo foi ofertado um curso teórico-informativo sobre a teoria do desenvolvimento moral. Aos dois grupos foram aplicados testes para a identificação do nível moral antes e após. A análise apontou para uma diferença significativa entre as médias dos escores dos dois grupos sugerindo que ouvir sobre moral não provoca mudanças nas ações.

Ao contrário disso, acredita-se que a possibilidade de promover a equilibração no desenvolvimento moral são as oportunidades que estudantes têm para pensar e agir moralmente em situações de cooperação e de respeito mútuo com seus pares e com seus professores. Situações de conflitos que acontecem em sala de aula precisam ser transformadas em oportunidades para que o estudante com AH/SD não seja aprisionado na sua forma de pensar. Isso significa que os conflitos devem ser discutidos e analisados continuamente para construir a noção de coletividade na comunidade escolar.

A problemática em torno da continuidade dos programas remete à formação de professores e de equipes pedagógicas para atuar nessa frente de trabalho. Entremeio a isso há que se colocar em discussão programas curriculares extensos e sobrecarregados de conteúdo, resultando em profissionais extremamente cansados, desmotivados e desacreditados em seu próprio trabalho docente.

Discutir a educação moral como base para a resolução de conflitos sociopedagógicos está além da perspectiva conteudista e reprodutivista para formar estudantes treinados para a heteronomia. Está, sim, para a formação de seres pensantes sobre si e sobre os outros, de seres capazes de refletir sobre a sua forma de atuar na sociedade, usando todo seu potencial em benefício de si e do seu meio social.

Tais argumentos remetem aos estudos sobre a educação moral realizados por Piaget. Esses estudos deflagraram várias frentes de pesquisa no Brasil e em vários outros países, de extrema relevância para a educação. Suas perspectivas teóricas ecoam no campo da Psicologia, da Educação e em outras áreas do conhecimento, desafiando estudos e práticas para o desenvolvimento de uma educação moral de forma contínua.

É assim que Piaget descreve o desenvolvimento da moralidade, desenvolvimento para o qual a qualidade das interações sociais é fundamental. Para Piaget (1932/1977, p. 304), “Só existe completa autonomia moral na e pela cooperação”. Para chegar a esse patamar, existe uma necessidade urgente de organização de intervenções educativas para que contribuam para o pensamento sobre a ação e a ação moral propriamente dita.

Piaget (1932/1977) ainda alerta que seus estudos estão relacionados com o pensamento e não com a ação moral. De acordo com La Taille (2006), Piaget

reconhece a importância da inteligência para o campo da moral. Explica que, no plano moral, o sentimento de obrigatoriedade – de dever – é um elemento comum na diversidade de sistemas morais que fazem parte do mandamento da consciência. Isso significa dizer que o agir moral é impulsionado por regulação interna, o que Piaget reconhece com o fator energético das ações.

Piaget postulou que o desenvolvimento humano ocorre por meio de esquemas de ações cada vez mais complexos. Esses esquemas de ações formam as estruturas cognitivas necessárias para a tomada de consciência dos conteúdos e das formas das ações – o que é possível por meio do chamado "pensamento reversível"

No campo social Piaget destacou a importância das relações entre os pares e as trocas sociais para construir ambientes cooperativos. Nesse processo, os conflitos cognitivo, social e moral são fundamentais para a tomada de consciência, sendo necessário haver uma intervenção externa que provoque a mudança dessas estruturas (PIAGET, 1932/1977).

A partir desses apontamentos destaca-se que compreender o desenvolvimento humano é condição para professores delinearem ações que favoreçam a educação moral no ambiente para a reflexão e a resolução de conflitos sociopedagógicos na escola.

Essa é uma questão que ainda não se apresenta como prioridade nas escolas, razão por que as escolas ainda se deparam com situações de conflitos interpessoais entre professores e estudantes. Por esse motivo, pode-se dizer que o currículo formal está sendo cumprido, mas o mesmo cumprimento não ocorre na intervenção planejada para favorecer a autonomia moral.

Discutiu-se, nesta seção capítulo, que os conflitos sociopedagógicos são comuns ao ambiente escolar e que podem ser usados para promover o desenvolvimento da autonomia, se forem analisados e reflexivamente discutidos. É evidentemente necessária uma educação, em sala de aula, promovendo um ambiente construtivista para a discussão e a resolução de conflitos sociopedagógicos nas relações interindividuais estabelecidas na escola pode ser obtida a partir de intervenção pedagógica sistematizada. Fundamentou-se essa discussão no pressuposto teórico construtivista interacionista, compreendendo a moral como pano de fundo na busca por promover uma educação para a resolução de conflitos sociopedagógicos.

Apontou-se que uma certa crise, tem estado presente nas relações pedagógicas na qual professores precisam saber intervir para promover a formação de estudantes autônomos do ponto de vista moral. Discutiu-se que isso faz com que as relações sejam unilaterais e egocêntricas da parte de quem ensina e de quem aprende. A partir de Piaget (1932/1977) compreende-se que todas as pessoas passam por um desenvolvimento moral. As duas morais – heteronomia e autonomia – são construídas de acordo com o tipo de relação social e as experiências obtidas decorrentes dessa relação.

Assinalou-se que as intervenções educativas implantadas em escolas se tornariam campos profícuos de formação de estudantes com AH/SD, alguns com alta capacidade de liderança e inteligência interpessoal. Com esse potencial haveria atuação promissora no que se refere à liderança nas instâncias colegiadas, por exemplo. Num âmbito mais geral e futuro, uma liderança profícua no governo do município, do estado, do país, do mundo. Há estudantes com AH/SD com perfil para liderar e é fundamental que, ao fazê-lo, considerem a coletividade, não sejam egocêntricos nem manipuladores.

Discorreu-se que a educação para a resolução de conflitos na perspectiva construtivista inclui uma educação para a generosidade, para a coletividade, para o respeito mútuo, para relações de alteridade centradas no bem comum e na justiça – uma escola democrática. Os conflitos na escola são o próprio campo de ação para esse tipo de educação, pois a adequada educação emerge de experiências reais que afirmam os valores morais e minimizam a crise – tão presente no espaço escolar.

A partir das discussões, percebeu-se uma necessidade de que professores compreendam os comportamentos dos estudantes a fim de proporcionar a intervenção pedagógica adequada a cada situação. Segundo La Taille (2006, p. 143), “Alcançar níveis superiores de desenvolvimento depende, por um lado, da riqueza das interações sociais, e, por outro lado, de um interesse em refletir sobre essa dimensão humana que é a moralidade”. Sendo assim, a escola precisa contribuir com urgência na formação dos estudantes com AH/SD para uma dimensão mais complexa – a tomada de consciência.

2.3 O ENVOLVIMENTO COM A TAREFA, INTERAÇÃO SOCIAL E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

O desenvolvimento humano na dimensão social se processa por constantes esquemas de organização e de adaptação ao meio em que está incluído. No entendimento de Piaget (1965/1973, p. 40), “Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos”.

Tais formas são criadas pelas trocas sociais em interação com os pares em valores combinadas no grupo de forma cooperativa. Nesse sentido, as regras, como reguladores externos, são significativas quando se originam nesses valores e princípios combinados coletivamente.

Os estudantes com AH/SD encontram o sentido nas tarefas quando podem participar ativamente na construção desse ambiente social que considera importante seus pontos de vista, sejam eles divergentes ou convergentes. A forma como o ambiente está organizado para promover as trocas sociais pode colaborar significativamente no desenvolvimento das atividades proporcionadas na escola e na busca pelo sentido de fazer ou de não fazer algo.

Pode-se dizer que o envolvimento com a tarefa leva o sujeito a agir e o tira da apatia, mas o engajamento devido ao caráter contextual pode não se manifestar se o ambiente escolar for desprovido de desafios. O sujeito epistêmico envolvido com as tarefas passa pelos processos de tomada de consciência que vai do saber fazer ao compreender o que faz, por força da sua ação em interação com os pares.

Existem motivos de ordem intrínseca que levam os estudantes com comportamentos superdotados a se envolverem ou não nas atividades que são propostas na escola. A qualidade desse envolvimento, a busca por atingir seus objetivos, a tomada de consciência, as trocas sociais, tudo está ligado com o interesse e o tipo de resultado que eles obtêm nessa interação.

Diante disso, a discussão central da presente seção é o envolvimento com a tarefa, a interação social e o processo de tomada de consciência. Tais fatores estão relacionados com a autonomia, considerando que ela se desenvolve por meio das trocas sociais estabelecidas em sala de aula. Quanto mais a cooperação e o diálogo são promovidos, mais ampliadas serão as oportunidades de interações sociais.

2.3.1 O envolvimento com a tarefa

Como dito em seção anterior, nas últimas décadas foi constatado avanço significativo em pesquisas envolvendo a vida das pessoas com altas habilidades/superdotação (NAKANO, SIQUEIRA, 2012; CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS, 2016). Apesar desse avanço, a maior parte das pesquisas ainda discutem a identificação, o atendimento educacional especializado, as políticas públicas, a formação de professores e a criatividade. De acordo com a concepção de superdotação dos Três Anéis, esses aspectos estão interligados com os anéis da habilidade acima da média e da criatividade. Nas pesquisas de revisão de literatura constata-se que o envolvimento com a tarefa tem recebido menos atenção do que os outros anéis.

O comprometimento com a tarefa representa um aspecto único, não relacionado diretamente com o cognitivo, mas tão importante quanto os outros, pois está interligado com a habilidade acima da média e com a criatividade. O nível de engajamento com a tarefa influencia o resultado das atividades desempenhadas pela via da dimensão cognitiva.

Renzulli (2004, p. 90) destaca que “Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade”. Envolver-se com a tarefa significa comprometer-se, engajar-se, envolver-se ativamente. São ações que dizem respeito à autorregulação diante do desempenho das atividades. Há um emprego de energia nas escolhas que os estudantes com AH/SD fazem, considerando importância de um comportamento ativo.

Nessa perspectiva, o comprometimento com a tarefa é percebido na dedicação a determinada atividade, podendo essa dedicação ser observada pelos professores, bem como pode ser observada a perseverança na busca de resolução de problemas. A disposição para escolher alternativas e a vontade de fazer algo a mais do que lhe foi pedido, e ainda com resultados ótimos, revelam uma capacidade diferenciada para identificar e executar soluções para os desafios propostos.

Renzulli (2004, p. 91) destaca em seu texto: “Embora não tenha listado vários fatores em cada categoria, lamento não ter dispensado mais tempo para examinar a pesquisa subjacente àquelas influências de personalidade e ambientais”. Sinaliza que

poderia ter dado mais tempo para pesquisas concernentes a aspectos de ordem dos mecanismos internos para a compreensão das características da superdotação e influência externa. Reconhece ainda a importância dos traços afetivos, comparando-os com as inteligências interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1995) e menciona que pesquisas dessa natureza poderiam conduzir a características ligadas a traços afetivos para ajudar na compreensão da superdotação tanto no perfil acadêmico quanto do produtivo-criativo.

Esse envolvimento com a tarefa é um componente que precisa ser mais investigado para que o conhecimento construído seja objeto de trocas sociais pela interação entre colegas professores. Interações dessa natureza oportunizam a cooperação e “[...] trazem oportunidades de cooperação real (e não atividades cooperativas pré-determinadas), uma melhor compreensão da capacidade individual de fazer a diferença e a oportunidade de experienciar sentimentos reais e lidar com eles” (RENZULLI, 2004, p. 103).

Sabe-se que Joseph Renzulli se refere ao envolvimento com a tarefa das atividades das áreas de interesse da PAH/SD, vale dizer, daquelas áreas, isoladas ou combinadas, que constam na definição de superdotação: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade. Chama-se a atenção, porém, para refletir a respeito do envolvimento com a tarefa no campo social, ou seja, o interesse das PAH/SD para as relações interindividuais.

Nessa linha de pensamento é preciso dizer que nas ações cooperativas podem ocorrer situações de conflitos sociopedagógicos consigo mesmos e com os outros e que nem sempre conseguem resolvê-las com autonomia. Nesse caso, situações não resolvidas podem gerar frustração se não houver preparação do ambiente escolar para uma intervenção educacional com esse objetivo. Em consequência, são situações em que os estudantes podem se manifestar em forma de pouco interesse na interação social. Uma sequência de eventos frustrantes tem efeitos prejudiciais que ocultam a identidade da PAH/SD, pois os estudantes podem receber rótulos de desinteressados, de apáticos, de indisciplinados ou de antissociais.

Quando professores focam o olhar nesses rótulos e não tomam consciência da identidade da PAH/SD, então se chega ao ponto de questionar a avaliação feita por profissionais e negando a superdotação. Soma-se, então, o fator questionamento, os eventos frustrantes e a negação da identidade enquanto estudante com AH/SD.

Nesse ambiente duvidoso, torna-se pouco provável acontecer uma tomada de consciência sobre si, sobre os outros, sobre a importância da interação e da cooperação no grupo.

A cooperação é possível quando há combinados, acordos e ações coletivas, e que tais ações sejam constantemente revisitadas e discutidas em seus princípios comuns. Destaca-se, nesse sentido, a figura do professor para intervenções educativas organizando metodologicamente as suas aulas para esse fim. Importante é, igualmente, tratar os estudantes como seres humanos em pleno desenvolvimento e que precisam das relações interindividuais.

Em consideração a essas questões é preciso reconhecer a “pessoa” que existe na criança, no adolescente, no adulto, no idoso superdotado. A expressão “reconhecer a pessoa” remete a uma visão de aspectos, quase invisíveis, como a dimensão dos conflitos sociopedagógicos. Há um discurso forte, no ambiente escolar, de que os estudantes são desmotivados, desinteressados e, em decorrência disso, aplica-se generalizadamente uma culpabilização desses indivíduos.

Costa-Lobo, Medeiros e Ponte (p. 159, 2016) alertam para o fato de que,

Na maioria das vezes o contexto escolar não compreende o aluno sobredotado, impedindo-o de intervir quando e como gostava, subaproveitando o seu potencial. Tais comportamentos geram frustração e tristeza que culminam com uma perda total do interesse pela escola.

Como dito, a sucessão de eventos que geram a frustração induz a que o estudante rebaixe o nível de interesse, o envolvimento com as atividades e a interação com os seus pares e os seus professores. O interesse emerge de convicções interiorizadas e energizadas por elas (PIAGET, 1962/2014), no entanto, o ambiente escolar pode impulsioná-lo ou provocar a sua estagnação – uma realidade que precisa ser discutida com urgência, pois há muito desperdício de talentos. Sendo um regulador de energia, o interesse faz com que o estudante com AH/SD se envolva nas trocas sociais com mais ou menos intensidade.

O desinteresse “É um mecanismo protetor, que faz parar o gasto de energias, impede a mobilização das forças e as guarda em reserva para outros casos que interessem mais” (PIAGET, 1962/2014, p. 110). Estudantes que são desafiados para atividades escolares tendem a ter melhor qualidade nas trocas sociais com os seus pares. Sendo assim, a equilibração entre fatores internos e externos autorregula o

desempenho nas tarefas do interesse e de outras que não são interessantes, mas que são necessárias de serem desenvolvidas na escola. De fato, “O aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente” (PIAGET, 1962/2014, p. 37).

Estudantes interessados usam a criatividade para realizar trabalhos com conceitos ótimos, desenvolvendo assim autoconceito positivo que irá influenciar em suas trocas sociais. Adultos são influenciados a viver com mais ou menos intensidade, dependendo dos desafios internos ou externos que os faça planejar e realizar seus projetos futuros. Nesse sentido, Mosquera e Stöbaus (2006, p. 10) destacam que “A motivação é uma característica intrínseca nas pessoas intelectualmente superdotadas”. Essas pessoas, quando apresentam índices adequados de motivação, são capazes de gastar energia em determinadas tarefas de seu interesse e em outras em que concordam realizá-las.

Os baixos índices de interesse conduzem ao desinteresse no desempenho das tarefas escolares, comprometendo o rendimento escolar. Estudos comparativos entre superdotados e não superdotados revelaram que o primeiro grupo tem motivação intrínseca maior que a extrínseca. Em comparação entre um e outro grupo, não superdotados obtiveram escores mais elevados do que superdotados na motivação extrínseca, mas a diferença não foi significativa. Na leitura desse índice há que reiterar, com a autora, que “[...] a motivação impulsiona a criatividade e leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver nas atividades com prazer e dedicação” (FLEITH, 2016, p. 7). A pesquisa conclui que programas para superdotados são mais propícios para o desenvolvimento da criatividade do que a sala de aula regular.

As atitudes, os projetos de estudo, os projetos de vida a curto ou longo prazo são movidos por algo interno ou externo a si mesmo. Na explicação de Piaget, os motivos que originam as ações podem ser compreendidos a partir do interesse:

[...] um mecanismo de ligação entre as forças de que dispõe o indivíduo e a regulação interna que resulta deles, e, por outro lado, os valores, quer dizer, a finalidade das ações em função do meio exterior e das configurações que a caracterizam. (PIAGET, 1932/2014, p. 97).

Durante a execução de uma atividade ou de um projeto, uma estrutura interna é acionada. Há, inicialmente, uma força desafiada pelo interesse que é alimentada pelos resultados obtidos na execução dos projetos empreendidos.

As ações empreendidas a partir da estrutura interna, num contexto educativo que tem intervenções educacionais, colabora na construção de ambientes favoráveis para o desenvolvimento social: “O bem-estar psicológico do indivíduo sobredotado depende significativamente da estruturação dos ambientes e das oportunidades socioeducativas que lhes forem proporcionadas” (COSTA-LOBO; MEDEIROS; PONTES, 2016, p. 157).

Nesse aspecto há fatores de autorregulação que interferem, sendo que o afeto é essencial, pois move o interesse. O estudante estuda porque quer aprender, faz uma atividade reconhecendo o seu valor inerente para se desenvolver e aprender, sem ser regulado externamente. Ao discutir seus projetos, seus sucessos e seus fracassos, encontra meios para resolver seus conflitos sociopedagógicos e exerce a sua autonomia. É importante igualmente, incluir o interesse do outro nos projetos executados por estudantes com AH/SD. Isso pela questão do envolvimento com a interação social entre eles.

Quando prevalece a motivação autônoma há uma significativa diferença no desempenho das tarefas que o estudante se propõe a fazer. Nesse ponto, pode-se reportar ao princípio afetivo que influencia no emprego de energia nas atividades escolhidas para serem executadas. Tem-se demonstrado que a motivação para a ação tem relação com a afetividade, inclusive as ações morais (LA TAILLE, 2006). Disso decorre a relevância de também pensar nos colegas, ao elaborar os projetos individuais.

La Taille (2006) explica que as ações humanas são orientadas pelo saber e pelo querer fazer. A primeira orientação corresponde à questão intelectual e a segunda, à questão afetiva. Em se tratando de questões morais, “[...] o “saber fazer”, corresponde ao juízo moral e o “querer fazer” corresponde às motivações que levam o indivíduo a, de fato, agir” (LA TAILLE, 2009, p. 115). Um estudante com AH/SD, quando bem engajado com os seus pares, tem capacidade intelectual para o “saber” e para o “querer” fazer. Ocorre, no entanto, que nem todas as situações de sala de aula são favoráveis a esse engajamento. É importante existir intervenção educativa para orientar sobre os princípios de cooperação no grupo, considerando que, na escola, nem sempre o estudante se sente desafiado a cooperar e a interagir. O envolvimento com a interação social também precisa ser desafiado e planejado.

O interesse pelas relações interindividuais que ocorrem na escola é influenciado pela dimensão afetiva. Há, no entanto, que considerar, inicialmente, as concepções que os estudantes com AH/SD têm de si mesmos e dos outros, sejam eles colegas ou professores. Outro fator importante se refere ao tipo de relação que estabelecem com essas pessoas e como decidem se relacionar com uma figura de autoridade, por exemplo, se fazem isso por iniciativa própria a partir das convicções advindas de sua autonomia ou por pressão externa, assim cedendo ao autoritarismo imposto.

Piaget (1932/1977) explica que as regras que são impostas são externas à pessoa. Enquanto não houver uma tomada de consciência a respeito delas, não haverá interesse para atribuir o devido valor ao princípio que motivou a sistematização delas. Nesse aspecto, a relação com quem coloca uma regra em discussão coletivamente é favorecida, pois a possibilidade de discussão demonstra o respeito mútuo com para com o grupo onde está sendo discutida a elaboração dos tratados sociais – uma ação de uma escola democrática.

Por outro lado, as regras construídas a partir das experiências do próprio grupo emergem das necessidades que vivenciam diariamente, quando podem refletir constantemente sobre a sua validade e efeito para construir relações de respeito mútuo. Destaca-se, nesse ponto, o valor da cooperação, que será efetiva se existir afeto suficiente para que sejam movidos em direção ao ambiente cooperativo.

A afetividade interfere nas relações interindividuais e no desenvolvimento humano. Nesse processo, “Há sempre interesse, intrínseco ou extrínseco” (PIAGET, 1962/2014, p. 40). Existe esquematização dos sentimentos, assim como existem esquemas cognitivos que vão sendo construídos pela constante assimilação e acomodação nas interações sociais. Na medida em que cresce, a criança passa de desenvolvimento dos sentimentos intraindividuais para os interindividuais. Nesse ponto, o valor atribuído às relações tem fundamental importância para o desenvolvimento moral. A descentração afetiva faz com que a criança saia do egocentrismo para uma tomada de consciência, gradativamente diferenciando o “eu” do “outro” (PIAGET, 1962/2014).

Destaca-se também que fatores afetivos se têm demonstrado fundamentais para o desenvolvimento da inteligência. A ausência de diálogo e de compreensão por parte de professores e das famílias de estudantes superdotados ocasiona problemas

de ajustamento na ordem das interações sociais. Aulas cansativas, repetitivas e sem desafio algum para o pensamento crítico e criativo causam desinteresse afetivo e exclusão desses estudantes, pois precisam encontrar alternativas em sala de aula para evitar o tédio (PISKE; STOLTZ, 2012). Nesse aspecto a sala de recursos multifuncionais, por meio das diversas atividades que oportuniza, tem importante papel para ressignificar as relações interpessoais, porque proporciona oportunidades de interação e de conservação dos afetos, estimulando o interesse pelas atividades e pela interação social.

O interesse como regulador interno das forças, interligado com o sistema de valores em função dos objetivos de ações externas, dá condições para compreender o engajamento da tarefa em estudantes com AH/SD. Destaca-se, nesse sentido, que “Teremos uma prova imediata disso se compararmos um trabalho feito em estado de interesse a esse mesmo trabalho executado sem nenhum interesse, a título de gratificação ou de castigo, imposto por um agente externo” (PIAGET, 1962/2014, p. 110). Isso significa dizer que as condições internas e externas exercem influências diferentes nos resultados e no significado da atividade. O tempo investido, o nível de refinamento na execução da tarefa, a persistência e a criatividade se evidenciam, ou não, nesse processo.

Fleith e Alencar (2010) recomendam aos professores que incentivem a autonomia, que trabalhem de acordo com o interesse dos estudantes, que proporcionem desafios para que desenvolvam e superem as suas expectativas. Agindo dessa forma, minimiza-se o aparente desinteresse que tem sido proclamado na escola e usado como pretexto para culpabilização dos estudantes.

Quando há respeito mútuo nas relações sociais, há fluidez nesse processo. Professores e pais que se engajam para construir ambientes cooperativos são determinantes para promover desafios ao engajamento social.

É preciso referir, no entanto, que conflitos surgem diariamente, seja na forma de relacionamento com colegas ou de relacionamento com professores. Esses conflitos surgem naturalmente e são necessários para sair da conformidade e do egocentrismo e assim promover a descentração do pensamento e a autonomia. Assim, a resolução de conflitos sociopedagógicos favorece a interação, pois a atividade que envolve o pensamento faz com que o estudante se expresse, crie, recrie, tenha diálogo, criticidade e criatividade. Ao contrário disso, há uma preocupação

eminente em manter estudantes superdotados tratados de forma heterônoma, sendo tolhida a sua interação e ação de pensar sobre si e sobre os outros.

2.3.2 A interação social

As trocas sociais que acontecem na escola são fundamentais, pois elas repercutem na “[...] moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade e a cooperação, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva” (PIAGET, 1932/1977, p. 288). Assim, os resultados ótimos decorrentes também do comprometimento com a tarefa serão construtivos para o estudante superdotado e para o grupo social no qual está envolvido. Dito de outro modo, uma ação coletiva, feita com excelência, reflete em benefícios para todos, produz satisfação e noção de pertencimento ao grupo.

As trocas sociais ocorrem onde os ambientes são cooperativos, onde está presente o diálogo e a interação, bem como onde ocorrem os experimentos com uma intervenção pedagógica planejada e com desafios para o envolvimento com as tarefas – uma possibilidade de equilibração das relações autônomas – em uma escola que é democrática.

Esse ambiente, promovido a partir das interações que ocorrem diariamente na escola, é construído à medida que o grupo funcione em um sistema de acordos coletivos no qual se incluem princípios e regras (WADSWORTH, 2003).

Assim, são aspectos relacionados ao desenvolvimento social que interferem significativamente na construção de ambiente favorável ao desenvolvimento dos potenciais dos estudantes com AH/SD, uma vez que não basta identificar, pois é preciso desenvolver.

Destaca-se, desse modo, que, em meio a um universo de pesquisas que discute identificação, programas, políticas, formação de professores, entre outros temas, os aspectos relacionados com o desenvolvimento social tendem a permanecer num plano inferior (CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS, B. A. et al., 2016).

Reconhecidamente tais pesquisas contribuem para o avanço na efetivação de serviços educacionais especializados na proporção em que dão visibilidade para as PAH/SD, sejam elas estudantes ou não. Há, no entanto, que se atentar para o componente social da superdotação, visto que esse componente influencia a

criatividade e a habilidade acima da média. Há que se dar voz aos estudantes com AH/SD para que possam expressar-se e desenvolver-se por meio da interação com as pessoas com que convivem.

A respeito da interação, Piaget (1973a, p. 40) explica:

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos.

A interação, na perspectiva piagetiana, se refere a uma coordenação interindividual entre dois ou mais sujeitos, sendo que o desenvolvimento provém dela (VESTENA, 2011). Assim, a interação é mediada pela ação e o ato de conhecer parte de um estado anterior formando esquemas cada vez mais complexos. No ambiente escolar, essas relações ocorrem também pela ação individual, ampliando-se para o social.

Wadsworth (2003, p. 35) explica que “A interação é um fator de desenvolvimento cognitivo. Por interação social, Piaget quer dizer o intercâmbio de ideias entre pessoas. Isso significa dizer que, nas experiências de trocas sociais, há também reflexão e formação de conceitos, de regras e de valores que serão combinados no grupo social. O mesmo autor afirma ainda que “Todas as formas de interação e de experiências sociais são importantes para o desenvolvimento intelectual” (WADSWORTH, 2003, p. 35).

O desenvolvimento cognitivo é favorecido pela interação. A troca é um momento enriquecedor no qual os conflitos sociopedagógicos estarão presentes com frequência, pois onde existirem duas ou mais ideias, ali haverá também as divergências. Se, porém, a verbalização por meio de questionamentos e de diálogo entre os estudantes for negado, esse momento será desperdiçado, desperdício geralmente imposto em nome do “silêncio e da ordem” em sala de aula.

A ação é fundamental para promover transformações nos esquemas de trocas entre os estudantes. Se isso é impedido, há comprometimento no desenvolvimento social. A interação entre os mundos internos e externos do sujeito por força de sua ação promove a construção do conhecimento (BECKER; MARQUES, 2012).

A qualidade das interações faz diferença no desenvolvimento de estudantes com AH/SD. Becker e Marques (2012, p. 161) explicam que “A interação faz de cada indivíduo um ser único”. Isso significa dizer que em ambientes ricos em desafios e que priorizam a autonomia são promovidas diferenças significativas entre os estudantes, que os tornam mais desenvolvidos nas questões sociais e de aprendizagem.

Por outro lado, significa também que ambientes autoritários, onde falar é quase proibido, levantar-se da carteira não é permitido, questionar o conhecimento é considerado comportamento subversivo, torna-se improvável avançar em conhecimento, seja no campo do cognitivo ou do social. Nesse sentido, as trocas interindividuais precisam ser reconhecidas como prioridade nas escolas para que o intercâmbio de ideias possa existir com frequência e qualidade e, ademais, para que os conflitos sociopedagógicos aconteçam e sejam usados como meio de intervenção educativa para promover o pensar sobre o pensar. Ambientes desprovidos de desafios são ameaçadores para o desenvolvimento da criatividade, da habilidade acima da média e para o comprometimento com a tarefa no caso de estudantes com AH/SD. Ocorre que podem errar propositalmente, até mesmo questões com um mínimo grau de complexidade, por não prestarem atenção em questões elementares, porque não são questões desafiantes.

Corroborar-se o que Piaget (1962/2014, p. 41) afirmou ao escrever que “[...] não há trabalho sem necessidade; não há ato inteligente sem questionamento, isto é, sem a percepção de lacunas, logo, sem desequilíbrio, sem necessidade”. A esse respeito, Becker e Marques (2012, p. 162) afirmam que “Não há interesse ou desejo, pois não é desafiante, ao passo que as questões mais difíceis desafiam, provocam, e, como tais, promovem o desenvolvimento”. Dito de outro modo, a aparente apatia ou até mesmo o erro são formas de reação para a falta de novidade e de desafio.

As mudanças ocorrem por força da ação do sujeito em interação com o mundo externo. Por esse motivo há que se investir em intervenções feitas com atividades desafiantes e promotoras de conflitos. O engajamento nas trocas sociais também pode ser desenvolvido por uma ação externa.

No que se refere aos conflitos, Wadsworth (2003, p. 35) destaca que,

Quando as crianças se encontram em situações em que seu pensamento conflita com o pensamento de outras crianças (ou adulto), o conflito pode ser um instrumento para levá-las a questionar seu próprio pensamento (desequilíbrio).

Nos grupos sociais é preciso buscar meios para valorizar os pensamentos individuais e acomodá-los na perspectiva do grupo. Essa é, no entanto, para os professores, uma tarefa complexa de ser coordenada devido à diversidade de pontos de vista presentes em suas salas de aula. Mesmo assim, uma pergunta feita aos estudantes pode levar a questionar as suas atitudes e os seus pensamentos. Os questionamentos provocam a curiosidade e causam o desequilíbrio das estruturas. A formação das estruturas pode ser compreendida a partir dos conceitos de assimilação e de acomodação (PIAGET, 1975, 1962/2014).

Stoltz (2012, p. 18) explica que a assimilação diz respeito ao “[...] processo de incorporação do objeto aos esquemas que o sujeito já construiu”. Isso significa dizer que é um primeiro contato com uma informação diferente daquela que a pessoa já possuía. A acomodação se refere “[...] ao ajuste do sujeito ao objeto novo” (STOLTZ, 2012, p. 18). Logo, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é a adaptação. A adaptação se refere a aspectos externos e a organização aos internos. Destaca-se que o equilíbrio é sempre temporário, pois, na medida em que o sujeito se encontra em uma nova situação, o processo é reorganizado novamente, porém nunca volta ao ponto inicial, mas parte do que já foi construído para criar novos esquemas de ação.

A exemplo desses conceitos no campo social, pode-se citar um estudante que precisa mudar de escola porque passou a residir em outra cidade. Num primeiro momento, ele terá que entrar em contato com colegas que até então não conhecia – assimilação. A partir desse momento passará a realizar trocas sociais com pessoas diferentes daquelas a que estava acostumado – acomodação. Por meio de um processo novo, aplicará formas de relacionamento e gradativamente vai se adaptar a essa nova realidade. Ao mudar-se para uma escola nova, uma cidade nova, ocorre um desequilíbrio.

Nesse sentido, Stoltz (2012, p. 20) explica que “Novos objetos de conhecimento podem nos desequilibrar, levando a necessidade de novas compreensões, as quais envolvem assimilação e acomodação”. O desequilíbrio na teoria piagetiana tem fundamental importância na formação dos esquemas – unidades básicas do conhecimento – passíveis de serem generalizáveis a outras ações.

Piaget define que “Um esquema é um modo de reações susceptíveis de se reproduzir e susceptíveis, sobretudo, de serem generalizadas” (BATTRO, 1978, p. 92). A partir de vários esquemas são criadas as estruturas, que se configuram como

um conjunto de esquemas fechados, porém são estruturas inacabadas, porque podem ser substituídas por outras (PIAGET, 2014).

Corroborando a explicação de Stoltz (2012, p. 22), destaca-se que as estruturas são “[...] sistemas de transformação que permitem o entendimento e a resolução de problemas da realidade. As estruturas só podem ser percebidas quando o sujeito atua na realidade resolvendo problemas”.

Compreende-se que, no exemplo citado do estudante que passou a residir em outra cidade e estudar em outra escola, os mecanismos de ação aprendidos nas relações anteriores poderão ser generalizados para as novas trocas sociais que passará a estabelecer, com os colegas atuais, a partir da interação.

A interação tem papel determinante no processo de tomada de consciência. A pesquisa de Stoltz (2002) apresentou como resultado que a interação da criança com colegas e com adultos, promove avanços na tomada de consciência da noção de conservação. Na primeira resposta às hipóteses, Stoltz (2002, p. 324) conclui que,

[...] quando a criança interage com outra e com o adulto, é solicitada a passar para o plano verbal o que realizou no plano da ação; sendo contra-argumentada no sentido do processo, do que levou aos resultados, pode-se ter avanços na tomada de consciência da noção de conservação.

Destaca-se, na pesquisa de Stoltz, a importância da verbalização do que foi realizado no plano da ação. A fala dos estudantes é importante para que tomem consciência de “o que” fazem e de “por que” o fazem, pois, na medida em que são desafiados a explicar as suas ações, uma elaboração complexa ocorre no campo do raciocínio. Então o esquema elaborado no plano da ação no momento em que ocorre o equilíbrio, esse esquema, no plano verbal, entra em desequilíbrio. O esquema seria assim representado: Plano da ação – equilíbrio – plano verbal – desequilíbrio – elaboração do pensamento – equilíbrio. Percebe-se que um movimento em direção à interiorização das ações foi realizado.

Outra pesquisa de Teixeira (2008) concluiu que a interação social promove a tomada de consciência de si, pois permitiu aos participantes da pesquisa, por meio do desenho, responder a fatos sobre as suas vidas. Nessa pesquisa, a interação ocorreu entre a pesquisadora e estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

É relevante destacar, pelas palavras de Stoltz (2012, p. 23, 24), que

Essa interação vai determinar o acesso a diferentes conhecimentos e a diferentes formas de concebê-los. É a partir do confronto com a diferença que o ser humano pode avançar em seu desenvolvimento, uma vez que o fator da interação não pode ser tomado de forma isolada.

Percebe-se que as trocas sociais realizadas no ambiente em que as pessoas estão incluídas são momentos de enriquecimento e de promoção do desenvolvimento. As interações sociais de qualidade desafiam os processos de adaptação e de organização, pois as ações mútuas dos sujeitos epistêmicos promovem a tomada de consciência. As diferenças ensinam, desde que sejam dadas oportunidades aos indivíduos para refletirem sobre os embates que elas naturalmente causam no ambiente social, assim como, o que o ambiente causa nelas. Não há seres humanos iguais e haverá sempre pontos de discordância, porém é necessário que os professores estejam preparados para intervir quando essas diferenças despontam entre os estudantes, na escola.

Ressalta-se que, nas relações interindividuais, esse esquema pode ser generalizável para a dimensão social. Para isso, é preciso desafiar os estudantes com AH/SD para a ação em direção ao convívio com os seus pares. Nesse processo, os conflitos sociopedagógicos irão acontecer e a interação também, e isso é fundamental para formar estruturas que os ajudem no envolvimento com as pessoas e no aprendizado da convivência com as diferentes formas de pensar. Um exercício dessa natureza ajuda a descentralizar, ou seja, pensar sob o ponto de vista do outro – ajuda a construir ambientes de cooperação, de respeito mútuo e de respeito à individualidade de cada ser.

A esse respeito, Piaget (1975, p. 214) esclarece que “A cooperação é uma coordenação de pontos de vista ou de ações, que emanam, respectivamente, de diferentes indivíduos”. Destaca-se, ainda, com esse mesmo autor:

Na ordem da inteligência, a cooperação significa a discussão dirigida objetivamente (de onde a discussão interiorizada que é a deliberação ou reflexão), a colaboração no trabalho, a troca de ideias, o controle mútuo (fonte de necessidade de verificação e demonstração etc.). (PIAGET, 1975, p. 214).

Analisando esses apontamentos, ressalta-se que a cooperação pode ser construída a partir de intervenções, aproveitando-se as variadas situações que ocorrem em sala de aula. São momentos assim que podem ser usados para

desenvolver a colaboração e a troca de ideias com respeito aos pontos de vista de cada um. Esse ambiente cooperativo não é simples de ser elaborado, mas pode ser um objetivo a ser construído ao longo do desenvolvimento dos estudantes com AH/SD em diferentes espaços, inclusive, na escola.

Assim sendo, quanto ao relevante papel da interação, constata-se, nas palavras de Stoltz (2012, p. 45), que, “Enquanto vai construindo a realidade por meio da interação, constrói, também, a si mesmo como sujeito”.

Entende-se que o estudante com AH/SD é individual e social. Então, ele vai se construindo nas constantes interações, mas não é um processo fácil, pois há complexidade nas relações e, portanto, necessita da intervenção pedagógica para progredir nesse envolvimento com os seus pares rumo ao caminho de transformações mais elaboradas.

2.3.3 A tomada de consciência

Transformações mais elaboradas podem ocorrer na interação dos estudantes com AH/SD com seus colegas e com seus professores. Na medida em que se estabelecem essas relações, os estudantes podem criar esquemas cada vez mais elaborados que os modifiquem a si mesmos e ao meio em que estão incluídos. Já dizia Piaget (1975, p. 207) que “A estrutura do indivíduo é modificada pelas interações entre o indivíduo em desenvolvimento e a sua sociedade [...]”. Discutiu-se, anteriormente, que a interação é um processo que amplia as relações de mundo e influencia os estudantes no envolvimento com a tarefa.

O envolvimento com a tarefa se faz por uma ação dentro do contexto. Num primeiro momento, ao envolver-se em atividades na escola, o estudante com AH/SD precisa desenvolver o “saber fazer”. É comum que ele pesquise, faça leituras, questionamentos, enfim, que busque formas para poder construir a ação referente à tarefa.

Num segundo momento, tenta compreender o que está fazendo por meio da interiorização das ações. Vai experimentando, tentando, fazendo, refazendo. Um terceiro momento, que se configura como compreensão pela abstração reflexionante, é o momento em que tem condições de verbalizar o processo que iniciou com uma ação, então realiza a interiorização e a conceituação. Ressalta-se que os momentos

inferidos acima podem ser esquemas continuados. Dito de outro modo, o terceiro momento pode ser o primeiro do próximo esquema de ação.

A tomada de consciência é um processo que vai da ação para a compreensão. Pontuando dessa forma, num primeiro momento parece ser um movimento simples, no entanto é um processo elaborado de forma complexa, como o é todo o desenvolvimento humano.

Nesse processo, Piaget descreve três níveis. O primeiro e o segundo se referem ao campo prático, o terceiro, ao nível conceitual. O processo segue uma ordem de construção em que cada nível representa a progressão do anterior, formando esquemas cada vez mais complexos – é a abstração empírica que retira dos objetos as suas características materiais.

Piaget (1977, p. 208) explica que o primeiro nível é o da “[...] ação material sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado”. Esse nível se refere à abstração empírica, pois as informações retiradas do objeto são experiências práticas (BECKER, 2014). Cita-se, como exemplo, retirar qualidades do espaço da sala de aula e dizer que ela é azul, grande e espaçosa.

No segundo nível há coordenação das ações. A conceituação depende da ação e “[...] tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema” (PIAGET, 1977, p. 208). As coordenações das ações nesse nível são típicas da abstração reflexionante, a qual é explicada por Becker (2014, p. 107) como aquela ligada a “[...] coordenações das ações ou operações, estruturas, etc., anteriores para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades – que não as finalidades para as quais elas foram construídas”.

O terceiro nível “[...] mostra suficientemente que se trata uma vez mais de abstrações a partir do nível precedente, mas compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento” (PIAGET, 1977, p. 208). Nesse nível, característico da abstração refletida, a conceituação é elaborada no campo das hipóteses. Ocorre então a operação sobre a operação, ou seja, o sujeito consegue explicar o seu modo de pensar. Becker (2014) explicita que a abstração refletida é típica da atividade científica e é conseguida por várias abstrações reflexionantes. A abstração reflexiva resulta na tomada de consciência.

Piaget (1977, p. 9) explica que a tomada de consciência

[...] representa algo diferente e que vai além de uma “tomada”, isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a “consciência”: trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar não “a” consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistema mais ou menos integrado.

Como toda construção, há sempre um início de tudo. A tomada de consciência tem seu início na ação do sujeito, ação que parte da periferia para o centro. Isso significa dizer que o conhecimento ocorre por meio de uma interação entre o sujeito e o objeto. Essa é passagem da forma prática do conhecimento do saber fazer para o saber compreender em nível de conceituação (PIAGET, 1977; FIOROT et al., 2008).

Destaca-se, nas palavras de Piaget (1977, p. 196), que “A conceituação ocasiona a tomada de consciência [...]”. E que ela, a consciência, “[...] seria a passagem da ação à sua representação e comportaria sempre, portanto, uma reconstituição, dependendo da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um estado imediato, proprioceptivo”.

É importante que, nesse processo, o estudante seja desafiado a verbalizar as suas dúvidas, as suas ideias criativas e os seus pensamentos a respeito das suas ações. Por meio dessas ações poderá analisar se os resultados da ação tiveram êxito ou fracasso. É nesse movimento que o estudante com AH/SD terá compreensão sobre as ações realizadas.

Compreende-se que a tomada de consciência é um processo para a vida toda, um processo a ser desenvolvido nos estudantes com AH/SD e em todos aqueles que trabalham e se relacionam com eles. Na dimensão social, é preciso oportunizar diferentes experiências nas quais esses estudantes possam interagir, realizar trocas de ideias, conhecer os pontos de vista de seus colegas e de seus professores, descentralizar, colocar-se no lugar do outro. Enfatiza-se que o potencial elevado de cada estudante com AH/SD precisa ser respeitado e ele, por sua vez, precisa pensar sobre as melhores formas de desenvolvê-lo a favor de si e de seu grupo social.

Em relação à compreensão, por parte dos professores, sobre quem são as PAH/SD, também é preciso uma tomada de consciência. Além disso, é preciso compreender que intervenções pedagógicas na dimensão social devem ser planejadas para desenvolver todo o seu potencial cognitivo e social.

À luz da explicação de Saladini (2008), toma-se consciência de que um esquema se forma no seguinte sentido: estudantes com AH/SD podem passar pelo

processo de tomada de consciência sobre si mesmos, sobre os seus potenciais, sobre suas dificuldades. Professores tomam consciência sobre quem são e o que precisa ser realizado para promover intervenções pedagógicas de qualidade. Ambos discutem, verbalizam as suas ações e logo obtêm um esquema que venha a iniciar a formação de uma estrutura para promover o desenvolvimento do envolvimento com a tarefa, na dimensão social, em estudantes com AH/SD. Também se pode discutir, nesse processo, que a formação continuada de professores precisa ser feita com esse viés – da ação para a compreensão em nível de conceituação.

Essa estrutura precisa ser formada, caso contrário haverá continuidade em pesquisas e formações continuadas para discutir dimensões intelectuais e produtivo-criativas, mas a dimensão social continuará em segundo plano.

Destaca-se que, nas linhas anteriores, foram abordados os pontos de vista da tomada de consciência tanto do estudante quanto do professor a fim de dimensionar os dois grandes polos da educação – ensino e aprendizagem. No que se refere ao processo, percebe-se que vai da ação para a compreensão em ambos os polos de interação. Apesar de não ser objetivo desta pesquisa, ao discutir formação de professores se compreende a importância da chamada formação docente continuada, no caso com proposta interacionista para que os professores também tenham oportunidade de tomar consciência da sua ação.

Sob o ponto de vista da tomada de consciência social do estudante, no primeiro nível as ações observáveis podem ser percebidas nas relações iniciais de trocas sociais com os pares, sejam eles colegas ou professores. Num segundo nível, as coordenações de pontos de vista são realizadas a partir do esquema construído no primeiro nível, ou seja, naquele primeiro contato. O avanço para o terceiro nível se dá pelos desafios experienciados na interação e nos conflitos advindos da coordenação de pontos de vista. No terceiro nível, o estudante considera os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos em um conflito ou na simples interação com o outro e, assim, pode-se dizer que desenvolveu a tomada de consciência.

Nessa linha de pensamento, Saladini (2008, p. 46, 47) salienta:

O sujeito, então, é pólo organizador do mundo e, por meio de sua ação, transforma o meio e a si próprio. Estas transformações não ficam apenas no campo do observável. É necessário considerar, como vimos anteriormente, os processos internos que garantem a (re)organização dos esquemas que, por sua vez, tornam-se gradativamente mais complexos.

Em relação à tomada de consciência em estudantes com AH/SD, destaca-se que a coordenação dos esquemas vai se organizando na interação com seus pares, diariamente. Mesmo assim as ações práticas também precisam ser reflexionadas e isso é possível colocando-se em discussão as suas próprias relações interindividuais e os seus conflitos sociopedagógicos advindos delas.

Pesquisas apontam para o fato de que as práticas educacionais promovem a tomada de consciência, como demonstra a discussão feita por Stoltz e Vestena (2005). As autoras discutem a Educação Ambiental pelo viés conceitual piagetiano sobre a percepção e a tomada de consciência. Destacam as autoras que a escola deve priorizar a prática da educação ambiental. Professores precisam organizar atividades em que os estudantes possam agir em direção à compreensão sobre o meio ambiente para então modificar atitudes e valores (VESTENA, STOLTZ, 2005; VESTENA, CARNEIRO, STOLTZ, 2008).

A pesquisa de Teixeira (2008) discute que o desenho livre foi um desencadear da tomada de consciência em jovens e adultos. Concluiu-se, nesse estudo, que a interação social realizada com questionamentos feitos aos estudantes da EJA sobre quais eram as relações do seu desenho com a própria vida foi essencial para a tomada de consciência.

Farias e Becker (2011) demonstraram que houve progresso na tomada de consciência por meio de ambiente cooperativo e da troca de valores. A pesquisa foi realizada com estudantes nas aulas de Educação Física que participaram de projeto de extensão no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2009 e 2010. As autoras afirmam que todos os tipos de troca que ocorrem durante as aulas no projeto são importantes. Afirmam que “Tudo que ocorre é parte de um todo que tem como cerne a interação no modelo descrito anteriormente nos processos de tomada de consciência” (FARIAS; BECKER, 2011, p 195).

Ferreira e Lautert (2003) apresentaram um estudo de caso de uma criança de seis anos de idade no processo de tomada de consciência do conceito de divisão. O estudo concluiu que a criança revelou passos de tomadas de consciência, mas sem chegar ao nível da conceituação. Explicam que isso requereria considerar a “[...] totalidade e inter-relação entre os seus termos” (FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 553). Significa que a tomada de consciência não ocorreu devido a dados que não puderam ser incorporados pela estrutura cognitiva. Sendo assim, a tomada de consciência não

ocorreu abruptamente, mas a partir de construções e de reconstruções, como citado pelas autoras.

No estudo de caso de Ferreira e Lautert (2003), a criança participante da pesquisa foi colocada em conflito cognitivo que provocou desequilíbrios. Eles foram importantes para desafiar a criança a pensar sobre as estratégias. A pesquisa abordou essa questão no processo de tomada de consciência do conceito de divisão.

Outra pesquisa sobre a tomada de consciência moral é discutida por Montoya, que considera importantes as relações de reciprocidade e de cooperação:

A possibilidade da tomada de consciência do verdadeiro valor da regra depende do fortalecimento das relações de reciprocidade e não da obediência cega à autoridade ou à tradição societária. Portanto, depende do exercício de solidariedade e de cooperação. (MONTOKYA, 2017, p. 242).

Esse mesmo autor atribui uma importante relação entre os conflitos de relacionamentos interpessoais e a tomada de consciência moral. Essa relação, porém – assevera o autor –, só se valida quando os sujeitos têm oportunidade de reconstituir oralmente para compreender as motivações das suas ações e as dos outros.

Resende e Ortega (2008) realizaram um estudo com estudantes do Curso de Engenharia Civil e do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo sobre o processo de tomada de consciência das estratégias utilizadas para resolver problemas do jogo Torre de Hanói⁶. De acordo com os autores, “O critério de avaliação dos resultados aqui utilizado foi formulado com base na premissa de que o processo da tomada de consciência se efetiva a partir de uma coordenação conceitual do conhecimento produzido pelo pensamento” (RESENDE; ORTEGA, 2008, p. 180). Isso significa dizer que os participantes da pesquisa souberam explicar as estratégias que foram usadas para resolver os problemas propostos no jogo. Os resultados da pesquisa revelaram que os estudantes do Curso de Engenharia Civil tiveram melhor

⁶ Esse jogo é composto de uma base de madeira com 26 cm de comprimento por 8,5 cm de largura contendo três colunas (ou pinos) e cinco discos com tamanhos e cores diferentes [...] Os discos são empilhados em ordem decrescente, na coluna inicial (A), e o participante deverá transportar a torre, partindo dessa coluna, passando por uma coluna intermediária “B”, até chegar à coluna “C”. A solução completa do jogo consiste em realizar esse transporte com um número mínimo de jogadas. O jogo “Torre de Hanói” possui duas regras básicas: a) os discos devem ser movimentados um de cada vez; b) os discos menores nunca poderão ficar por baixo dos maiores. (REZENDE; ORTEGA, 2008, p. 176).

desempenho no plano do fazer. Os estudantes do Curso de Psicologia tiveram melhor desempenho no plano do compreender.

Fazer e compreender são processos determinantes no desenvolvimento de todas as pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Sabe-se que estudar esse público específico não foi o foco das pesquisas de Piaget, tampouco na área de AH/SD, no entanto um olhar atento ao seu constructo teórico sobre o desenvolvimento humano proporciona entendimento a respeito das dimensões que o compõem.

Valentim et al. (2018) discutem sobre o construto da inteligência das PAH/SD sob a perspectiva teórica piagetiana e apontam a tomada de consciência como elemento presente nessa construção. Destacam o predomínio do pensamento hipotético-dedutivo, pois “Os esquemas de ação formados por estes estudantes tendem a aparecer com maior evidência e rapidez, apesar de seguir o mesmo percurso que nos demais” (VALENTIM et al., 2018, p. 13). Pontuam, no entanto, que o professor precisa compreender a importância de oferecer atividades desafiadoras para que seja desenvolvida a tomada de consciência e o potencial dos estudantes com AH/SD. Além do mais, professores também precisam passar pelo processo de tomada de consciência para compreender o perfil questionar dos estudantes.

Em vista disso, as pesquisas citadas têm relevância do ponto de vista da compreensão de que a tomada de consciência não é visível “a olhos nus”, mas é preciso investigar e instigar, pois é um importante processo para o desenvolvimento dos estudantes. Nas idades citadas e nas áreas de conhecimento que foram abordadas nas pesquisas, constatou-se que a tomada de consciência ocorre pela interação em um processo contínuo. Assim, a interação entre os participantes foi relatada e, junto a ela, o papel da intervenção que desafiou o processo de tomada de consciência. Destaca-se que não foram encontradas pesquisas que abordassem a tomada de consciência na dimensão social de estudantes com AH/SD.

Destaca-se ainda, nas pesquisas, que os estudantes, sejam eles crianças ou adultos, aprendem pelo processo de tomada de consciência. Verifica-se igualmente que professores também precisam desse processo para reconhecer o seu papel na intervenção pedagógica, como discutem Fogaça Júnior e Saladini (2015, p. 12129): “[...] provocar desequilíbrios cognitivos em seus educandos possibilitando que os mesmos apreendam o conteúdo [...]”.

Assim, portanto, o pano de fundo para que estudantes possam construir o conhecimento em qualquer área é a interação dos sujeitos com o objeto de conhecimento. Por essa razão, destaca-se a relevância de ter conhecimento sobre como se processa essa interação e quais são os elementos internos e externos envolvidos no processo.

Discutiu-se, neste capítulo, sobre que o envolvimento com a tarefa no campo social requer interesse por parte daqueles que convivem no ambiente de sala de aula. As relações podem ser frustrantes e, em vez de promoverem o interesse, podem resultar em desinteresse em estar perto das pessoas, com elas conviver e trocar ideias. A coordenação interindividual nem sempre é possível de ser feita sem intervenção que desafie o intercâmbio de pontos de vista. Os ambientes cooperativos se mostram como uma proposta plausível em se tratando da construção de uma escola democrática que discuta valores, regras e símbolos coletivos.

A tarefa de envolver-se engloba uma complexidade maior do que simplesmente fazer algo ou manter relacionamentos, pois inclui pensar na perspectiva do outro, respeitar pontos de vista diferentes dos seus e aprender a convivência num universo que, por vezes, parece não ser o seu. Envolver-se em relações interindividuais é tarefa árdua para aqueles que não encontram sentido nisso e não encontram um ambiente favorável para esse fim.

Nesse contexto desenhado, os conflitos sociopedagógicos são inevitáveis e seus resultados, sejam eles de fracassos ou sucessos, são dependentes de uma ação que desafie e promova a interação social. Envolver-se nesse processo é uma ação de interação dependente da tomada de consciência.

As pesquisas abordadas nesta seção discutiram a importância da interação social e da tomada de consciência para a compreensão de conceitos, de conteúdos e da formação de professores. Não abordaram, no entanto, os conflitos sociopedagógicos que surgem em decorrência das relações que se estabelecem na ação das trocas interindividuais em estudantes com AH/SD.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, optou-se por uma abordagem da pesquisa qualitativa e exploratória. Os instrumentos utilizados para a investigação foram o questionário sociodemográfico, a observação participante e não participante, e a entrevista semiestruturada com perguntas a respeito das histórias contendo os conflitos sociopedagógicos. Esse último, configura principalmente, a intervenção realizada pela pesquisadora.

De acordo com Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa tem como pressuposto “[...] a captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]”. E, ainda, “[...] a situação da pesquisa é concebida como um diálogo [...]”. A pesquisa qualitativa é aberta no sentido de priorizar a interpretação dos dados mediante a consideração dos aspectos subjetivos encontrados no campo investigado. Em sendo uma pesquisa aberta, por meio dela é possível realizar uma análise detalhada das informações coletadas junto aos participantes.

Nessa linha de pensamento, é importante destacar as palavras de Triviños (2011, p. 129): “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Nesta pesquisa corrobora-se esse entendimento de Triviños, pois a análise dos dados tem o objetivo de perceber o processo ocorrido durante a pesquisa de intervenção. Sendo assim, cada informação é significativa no contexto do processo de coleta de dados, bem como na sua interpretação.

Esta é também uma pesquisa do tipo exploratória, pois a investigação parte de hipóteses para explorar e aprofundar os dados na realidade específica dos estudantes AH/SD. Nesse sentido, Triviños (2011, p. 109) explica que, na pesquisa exploratória, o pesquisador “[...] planeja um estudo exploratório para encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”. Destaca-se, porém, que o encontrado no ambiente estudado não é o que se quer, mas o que se apresenta no momento da coleta dos dados.

A presença da pesquisadora conduzindo o processo de intervenção e em interação com os participantes da pesquisa confere o caráter participativo, o que

aumenta as possibilidades de aproximação entre eles. Nesse sentido, pela proposta de intervenção desenvolvida, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação pois teve a pretensão de alterar “[...] o que está sendo pesquisado ...]” (TRIPP, 2005, p. 447). Destaca-se ainda que, a pesquisa-ação nas palavras de Rocha e Aguiar (2003, p. 65) pode ser definida como:

[...] uma ação que visa a mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva, a pesquisa-ação crítica está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes. Seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social.

É importante destacar que, desde a sua concepção até a execução, a proposta de pesquisa realizada por meio da intervenção não visou apenas uma “coleta de dados”, visou transformar a realidade dos estudantes com AH/SD na promoção de um espaço coletivo de discussões sobre os conflitos sociopedagógicos por eles vivenciados.

Pode-se complementar ainda que o método de investigação utilizado nesta pesquisa teve inspiração no método clínico, método que tem as suas origens nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Jean Piaget. De acordo com Delval (2002, p. 15), “Piaget, iniciou um método de conversas abertas com as crianças para tentar aprender o curso de seu pensamento”. Pelas perguntas formuladas, o método permite acompanhar a construção do pensamento dos participantes da pesquisa e pelas observações, as suas ações e interações.

Aspectos relevantes que inspiraram a pesquisa, no que se refere ao método clínico são a observação e o papel do pesquisador. Para Piaget (1947/2005, p. 15),

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

A observação necessita das qualidades apontadas por Piaget para que qualquer ação ou qualquer reação seja considerada no escopo dos dados e, posteriormente, na sua análise. Ao mesmo tempo devem existir a preparação prévia e a sensibilidade para observar as situações que ocorrerem no decorrer da pesquisa.

a pesquisadora realizou ao mesmo tempo a intervenção e a observação dessa ação. Sendo assim, justifica-se a utilização da observação participante.

A observação participante é assim explicada por Flick (2013, p. 122):

A distância do pesquisador, da situação observada, é reduzida. Primeiro, supõe-se que os pesquisadores se tornem participantes e encontrem acesso ao campo e às pessoas que estão nele. Segundo, a própria observação se torna mais concreta e mais fortemente orientada para os aspectos essenciais da questão da pesquisa.

No que se refere aos conflitos sociopedagógicos que foram propostos aos participantes desta pesquisa, esse procedimento teve o objetivo de compreender a forma como pensam e resolvem os conflitos encontrados no ambiente da escola. O procedimento adotado foi a proposição de histórias seguidas de perguntas na forma escrita, com situações que precisavam resolver.

Com objetivo de verificar a compreensão das histórias abrangendo os conflitos sociopedagógicos, foi realizado um estudo-piloto com um grupo de dez estudantes com AH/SD, não sendo os mesmos que participaram da intervenção. Nesse estudo, as narrativas dos conflitos sociopedagógicos foram entregues na forma impressa, sendo solicitado a todos que lessem atentamente. A pesquisadora questionou a todos sobre a compreensão do conteúdo e do enredo das histórias. No que se refere ao conteúdo dos conflitos, não houve dúvidas ou sugestões. O mesmo ocorreu com a estrutura elaborada em relação às questões-problema.

Mesmo não sendo sugeridas mudanças, a pesquisadora realizou pequenas reformulações na organização do texto, como troca de gênero dos personagens professores, pois havia somente do sexo masculino, e também reformulou perguntas repetitivas.

Nessa perspectiva, a Proposta de Intervenção Baseada em Conflitos Sociopedagógicos foi elaborado para estudantes com altas habilidades/superdotação e configurada para ser desenvolvida no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para melhor situar o leitor, apresenta-se as etapas da pesquisa, na ordem que aconteceu.

Após ter sido autorizada, a pesquisa ocorreu no colégio selecionado pela pesquisadora e autorizado pela SEED/PR, durante o período de 5 de abril a 12 de agosto do ano letivo de 2018.

Os encontros foram realizados na sala de recursos multifuncional para AH/SD, nas quintas-feiras, das 8h:00 às 10h:00, totalizando 18 horas. Durante a realização dos encontros foi feita observação participante das intervenções.

Explica-se que, após a pesquisa já ter sido autorizada e combinada, os estudantes receberam o convite para fazer aulas de Robótica que aconteceram em outro colégio, das 8h:00 as 12h:00. Para não interferir na dinâmica das atividades, a pesquisadora acompanhou essas aulas, fazendo observação durante todas elas.

O Quadro 3 apresenta as atividades da pesquisa, na ordem cronológica em que aconteceram.

Quadro 3 – Cronograma das atividades do Projeto de intervenção

ATIVIDADE	DATA
Observação 1 – Apresentação	05 de abril de 2018
Observação 2 – Intervenção 1	12 de abril de 2018
Observação 3 – Intervenção 2	19 de abril de 2018
Observação 4 – Intervenção 3	26 de abril de 2018
Observação 5 – Atividade de Robótica 1	10 de maio de 2018
Observação 6 – Atividade de Robótica 2	17 de maio de 2018
Observação 7 – Atividade de Robótica 3	24 de maio de 2018
Observação 8 – Atividade de Robótica 4	07 de junho de 2018
Observação 9 – Intervenção 4	14 de junho de 2018
Observação 10 – Intervenção 5	28 de junho de 2018
Observação 11 – Intervenção 6	03 de julho de 2018
Observação 12 – Intervenção 7	05 de julho de 2018
Observação 13 – Intervenção 8	10 de julho de 2018
Observação 14 – Intervenção 9	02 de agosto de 2018
Observação 15 – Encerramento	09 de agosto de 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Durante as aulas de Robótica ofertadas aos estudantes com AH/SD, foi possível fazer observação das atividades, com o total de 16 horas. Essas aulas compunham o projeto organizado em parceria com um colégio particular da cidade.

Nos encontros de intervenção, os participantes tiveram a autonomia para registrar em fichas, as respostas aos problemas contidos nos conflitos. A cada semana foi acrescentado o registro do novo conflito. Todas as fichas foram

organizadas com um caderno e novamente colocadas em discussão no 10º encontro de intervenção.

As fichas foram organizadas da seguinte forma: Para os conflitos 1º, 2º e 4º foram criados com histórias em quadrinhos⁷. Para os conflitos 3º, 5º e 7º utilizou-se texto descritivo para a sua apresentação. Finalmente, o aplicativo Socrative⁸ foi utilizado para elaborar o 6º conflito.

A fala advinda das discussões feitas com os colegas na sala de recursos, com a intervenção da pesquisadora, foi “ouvida” nos encontros, criando-se, assim, um espaço de oportunidades para tornar conhecidos seus desafios diários na interação social. Os estudantes foram desafiados a pensar sobre os problemas e pensar sobre os seus pensamentos a respeito das respostas elaboradas para os conflitos sociopedagógicos. Como dito, optou-se pela escrita das respostas aos conflitos para que, durante a sua elaboração, os estudantes com AH/SD pudessem analisar individualmente as suas formas de resolver as situações-problema, ou seja, pensar sobre o pensar.

Quanto a atividade proposta pelo autoinventário, os participantes foram levados a pensar e escrever sobre: i) as suas habilidades, ii) áreas de conhecimento e experiências, iii) traços de personalidade, iv) realizações e v) pessoas importantes da sua vida.

O desenvolvimento das sessões seguiu um roteiro sistematizado de ações, previamente organizado pela pesquisadora, a fim de obter maior quantidade de conteúdos expressos pelos participantes da pesquisa. Foram organizados quatro passos para a realização das sessões de intervenção, sendo os seguintes:

1. Exposição oral dos conflitos sociopedagógicos pela pesquisadora.
2. Questionamento feito pela pesquisadora aos estudantes com AH/SD sobre a compreensão das histórias de conflitos sociopedagógicos.
3. Elaboração escrita das respostas dadas pelos estudantes com AH/SD acerca das histórias de conflitos sociopedagógicos

⁷ Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>.

⁸ Aplicativo livre, de sala de aula, disponível em: <www.socrative.com>. Trata-se de um ambiente virtual onde o professor pode elaborar questionários, propor enquetes e competições sobre uma temática por ele definida.

4. Compartilhamento pelos estudantes das suas respectivas respostas escritas e, posterior indagação da pesquisadora.

Enfatiza-se ainda que, no primeiro encontro foi feita a apresentação da proposta. Nos encontros 2 a 8 foram discutidos problemas elaborados a partir de conflitos sociopedagógicos sobre situações comuns na escola. O encontro 9 teve como estratégia o desenvolvimento de duas atividades nas quais os participantes foram desafiados a pensar sobre as suas habilidades e como usá-las para se conhecerem melhor e assim desenvolver os seus potenciais e trabalhar as suas dificuldades.

Ainda no encontro 9 foi realizada a atividade denominada "Minha Escola" (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2012, p. 42, 69). Essa atividade convidou-os a pensar sobre o seu espaço escolar, sobre o que nele gosta e não gosta, bem como sugestões para que seja melhorado. Sugeriu também para desenhar o espaço mais importante.

Concluídos os encontros, foi recolhido pela pesquisadora para que os dados pudessem compor o escopo das análises. Ressalta-se que, para além de ser um material de análise, possibilitou aos estudantes “falar” sobre os conflitos vividos por eles no contexto escolar.

Uma etapa a seguir, foi a organização das respostas na ficha de Classificação das Respostas em Classe (Apêndice 6). Essa ficha composta por três colunas: Nível 1, Nível 2 e Nível 3, teve como objetivo ordenar todas as respostas em níveis coerentes com o grau de complexidade em que foram elaboradas.

A partir dessa classificação, na próxima etapa construiu-se a Tabela de Pontuação (Apêndice 7), com o intuito de melhor visualizar a evolução do pensamento dos estudantes, bem com grau de complexidade, como explicitado anteriormente.

Todo esse processo, deu origem aos gráficos, onde foi possível observar o processo de elaboração das respostas de cada estudante e que está apresentado na seção da interpretação.

Como pesquisa qualitativa, destaca-se que o importante não são os gráficos e sim o que eles representam – o processo de construção de cada estudante durante a pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES

Para a realização da pesquisa, foi escolhido um colégio público do município de Guarapuava/PR para a realização da pesquisa. Nele se disponibilizaram dez (10) estudantes para participar do estudo. Eram todos matriculados no ensino regular e na SRM. Os participantes consentiram com a participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) e Termo de Assentimento do Menor (Apêndice 2).

Em relação aos participantes da pesquisa, como descreve Flick (2013, p. 23), foram escolhidos “[...] propositalmente e integram pequenos números de casos segundo a sua relevância”. Inicialmente, o grupo estava constituído por 7 meninos e 3 meninas com a idade entre 10 e 13 anos. Permaneceram na pesquisa, 5 meninos e 2 meninas. A escolha dos participantes ocorreu pelos seguintes critérios:

- Estudantes entre 10 a 14 anos, matriculados no ensino fundamental (EF) em escola pública pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. (11 anos - 6º ano EF; 12 anos - 7º ano EF; 13 anos - 8º ano EF; 14 anos - 9º ano EF).
- Estudantes identificados com altas habilidades/superdotação por uma avaliação psicopedagógica.
- Estudantes matriculados e frequentando a sala de recursos multifuncionais para AH/SD.

3.3.1 Dados sociodemográficos

Algumas características levantadas por meio de entrevista e leitura de fichas individuais, junto ao departamento pedagógico da instituição, são apontadas no Quadro 2, contendo idades, ano de escolaridade e diagnóstico.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	IDADE	ANO	DIAGNÓSTICO
Felipe	10a 5m	6º	AH/SD
Homo Sapiens Erectus	10a 5m	6º	AH/SD
Alice	11a 1m	6º	AH/SD
Tóquio	12a 10m	8º	AH/SD
Sapiens Joanis	12a 4m	8º	AH/SD
LGGJ	13a	8º	AH/SD e TDAH
Cleiton	12a 10m	8º	AH/SD

FONTE: A pesquisadora (2019).

3.3.1.1 Caracterização sociodemográfica - Felipe

Felipe ingressou na escola pesquisada com 10 anos, iniciou a intervenção e concluiu com a mesma idade. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação, do tipo acadêmico, com foco de interesse na área do raciocínio lógico-matemático.

Ele está no sexto ano e também estuda no mesmo colégio onde funciona a SRM. As disciplinas que mais gosta de estudar são Matemática e História. As de que menos gosta são Ciências e Português. Felipe se considera um estudante muito bom, pois a sua maior nota no último período avaliativo foi 10,0 em Matemática. No contraturno escolar, além da SRM, faz aula de Taekwondo. Felipe pensa ser um estudante interessado porque sempre quer ter mais conhecimento e as tarefas da escola o desafiavam a estudar mais (sic). No seu ponto de vista, os professores bons são o que de melhor existe na escola. Felipe esteve presente em todos os encontros.

3.3.1.2 Caracterização sociodemográfica – Homo Sapiens Erectus

Homo Sapiens Erectus ingressou na escola pesquisada com 10 anos, iniciou e concluiu a intervenção com a mesma idade. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação, do tipo acadêmico com foco de interesse na área do raciocínio lógico matemático e história.

Frequenta o 6º ano no colégio onde funciona a sala de recursos. A disciplina que mais gosta de estudar é Ciências e a de que menos gosta é Inglês. Se considera um estudante muito bom e a sua maior nota no último período avaliativo foi 10,0 na disciplina de sua preferência. Não realiza nenhuma atividade extra, além do AEE. Não se valia como um estudante interessado, mas não sabe dizer qual o motivo. Na sua opinião, a escola é ao mesmo tempo boa e ruim – boa porque tem professores "legais" e ruim porque tem professores "chatos" (sic). Participou 100% dos encontros propostos na pesquisa.

3.3.1.3 Caracterização sociodemográfica – Alice

Alice iniciou e concluiu a intervenção com 11 anos. Ingressou na escola pesquisada aos 10 anos de idade. Possui diagnóstico de altas

habilidades/superdotação, do tipo acadêmico, tendo como foco de interesse a área linguística verbal.

Considera que o pior na escola são as câmeras de vigilância que sondam o tempo todo o que estão fazendo e o melhor são os professores. No seu ponto de vista, as aulas são interessantes porque ela sempre aprende coisas novas e as atividades de que mais gosta são as criativas do tipo jogos, porque não precisa escrever muito. Ela se considera uma estudante interessada porque nunca falta e sempre faz as tarefas (sic). Não tem preferência por alguma disciplina, mas não gosta muito de Português. Sua maior nota foi 10,0 em Matemática e a menor foi 9,0 em Geografia. Além das atividades na SRM, Alice canta no coral da igreja, faz judô e joga futebol de salão. Ela frequenta a sala de recursos no mesmo colégio em que estuda no ensino regular.

3.3.1.4 Caracterização sociodemográfica – Tóquio

Tóquio iniciou e concluiu a intervenção com 13 anos. Ingressou na escola pesquisada com 10 anos de idade. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação, do tipo acadêmico, tendo foco de interesse na área linguística verbal.

Frequenta o 8º ano e, como os demais participantes citados, estuda no mesmo colégio da SEM. As disciplinas que mais gosta de estudar são Educação Física, História e Português. As de que menos gosta são Matemática, Geografia e Arte. Se considera uma estudante de nível bom. A maior nota no último período avaliativo foi 9,6 em História e a menor foi 6,4 em Matemática. A única atividade que realiza no contraturno escolar é o AEE. Ela se considera uma estudante interessada, pois recebe elogios de muitos professores, bem como se preocupa em se sair bem e tem boas notas (sic). Para ela, os professores são o que a escola tem de melhor pois eles são esforçados, estudam, saem de casa pelos alunos. Considera também o lanche como um elemento que torna a escola boa. Por outro lado, o que a escola tem de pior são os alunos que não deixam os outros estudarem devido à bagunça, copiar tarefas dos livros e as câmeras (sic). Também considera invasivo, o fato de ter câmeras de vigilância nas salas de aula.

3.3.1.5 Caracterização sociodemográfica – Sapiens Joanis

Sapiens Joanis iniciou e concluiu a intervenção com 12 anos. Ingressou na escola pesquisada, aos 10 anos de idade. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico, com foco de interesse na área lógico-matemática.

Considera que o pior na escola são professores que não argumentam com os alunos e que o que há de melhor são o Laboratório de Ciências, projetores nas salas, TV Pendrive⁹, Auditório, Biblioteca, câmeras e ventiladores nas salas. Estuda no colégio onde frequenta a sala de recursos. No seu ponto de vista, as aulas são interessantes porque aprende coisas novas e as atividades de que mais gosta são as equações de Matemática e essa está entre as suas disciplinas favoritas. A maior nota no último período avaliativo foi 10,0 em Arte e a menor foi 5,8 em Geografia, que está entre as disciplinas de que menos gosta. Além das atividades na SRM, faz aulas de caricatura e frequenta a sala de recursos no mesmo colégio em que estuda no ensino regular. Ele se considera um estudante interessado porque tem motivação.

3.3.1.6 Caracterização sociodemográfica – LGGJ

LGGJ iniciou e concluiu a intervenção com 13 anos. Ingressou na escola pesquisada aos 10 anos de idade. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação e TDAH. Apresenta superdotação do tipo acadêmico, com foco de interesse na área lógico-matemática.

LGGJ está no 8º ano do ensino fundamental. Ele gosta muito de Matemática, de Ciências e de Educação Física. Português, Arte e Geografia estão entre as disciplinas de que menos gosta. Ele se considera um estudante de nível abaixo de bom. Sua maior nota foi 8,6 em História e a menor foi 6,7 em Matemática. LGGJ se considera interessado porque gosta de fazer coisas diferentes. Na escola gosta de jogar bola e de outras atividades de Educação Física. LGGJ citou uma professora que, na sua opinião, torna a escola ruim, pois chama a sua atenção o tempo todo e não

⁹ Uma televisão com entrada para pendrive instalada em todas as salas de aula pelo governo do estado. Esse equipamento pode ser usado pelos professores para diversos fins, como passar filmes, imagens, documentários, entre outros.

acredita em seu potencial. De melhor a escola tem uma quadra de esportes. Não gosta do fato de ser vigiado pelas câmeras de segurança.

3.3.1.7 Caracterização sociodemográfica – Cleiton

Cleiton iniciou e concluiu a intervenção com 12 anos. Ingressou na escola pesquisada com essa idade, pois frequenta o ensino regular em outro colégio. Possui diagnóstico de altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico, tendo como foco de interesse a área do raciocínio lógico matemático.

Último estudante a se matricular na sala de recursos, pois como dito, estuda em outro colégio, num bairro distante. Gosta muito de aprender coisas novas, por esse motivo se considera um estudante interessado. Considera-se um estudante de nível bom, sendo que Matemática e Inglês estão entre as disciplinas de que mais gosta, enquanto História e Geografia entre as de que gosta menos. A maior nota no último período de avaliação foi 9,4 em Matemática. As atividades extraclasse que faz são Muay Thai e mediação de conflitos (assim ele denominou a proposta de intervenção na SRM). É interessado por competição na aula de Educação Física. Na sua opinião, o que a escola tem de melhor é a Matemática e, de pior, o *bullying*.

3.4 CAMPO DA PESQUISA

O estado do Paraná tem 399 municípios e está dividido em 31 núcleos regionais de educação – NREs. O NRE de Guarapuava abrange oito municípios e conta com 31 colégios estaduais e 43 escolas municipais, mas apenas quatro dos colégios estaduais possuem SRM para AH/SD. A pesquisa foi realizada em um desses colégios estaduais. O colégio foi escolhido por ter a sala de recursos multifuncionais – SRM para AH/SD e ter estudantes frequentando, assiduamente, o atendimento educacional especializado. Nesse colégio, desde 2015, funcionam duas salas, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

3.5.1 Questionário sociodemográfico

Constituído por questionamentos relacionados a idade, ano escolar, disciplinas escolares que aprecia e não aprecia, notas escolares no último bimestre/trimestre letivo, ponto de vista sobre o que a escola tem de melhor e de pior. (Apêndice 3)

3.5.2 Ficha de observação

Constituída por número do encontro, data, horário de início e término, estudantes presentes e anotações gerais sobre as principais ações. (Apêndice 5)

3.5.3 Proposta de Intervenção Baseada em Conflitos Sociopedagógicos

A Proposta de Intervenção Baseada em Conflitos Sociopedagógicos envolveu sete histórias de conflitos do cotidiano escolar. A intervenção compreendeu a resolução de problemas do tipo conflitos sociopedagógicos. O conteúdo, nesse tipo de interferência, inclui o desenvolvimento da reciprocidade social (cooperação, solidariedade e interação), constituindo-se em intervenção psicopedagógica planejada.

O conteúdo discutido na proposta de intervenção psicopedagógica incluiu a resolução de conflitos sociopedagógicos comuns entre eles, seus colegas e professores.

As histórias apresentam conflitos sociopedagógicos de cunho social e também demonstram relação com a pesquisa de mestrado que investigou o julgamento moral de estudantes com AH/SD ao lhes terem sido apresentados dilemas morais (VALENTIM, 2015). Para favorecer o registro e análise, foi proposto aos participantes elaborar registros em fichas.

Os participantes da pesquisa também realizaram uma atividade denominada "autoinventário" (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2012, p. 42), que propôs o pensar sobre as suas habilidades e o reconhecimento de seus talentos e fragilidades.

3.5.4 Os conflitos sociopedagógicos

Apresenta-se na sequência, os conflitos que foram utilizados para promover a discussão com os estudantes da pesquisa, bem como os objetivos de cada um deles.

Primeiro Conflito:

Na aula de Matemática, após a explicação da matéria e da realização de exercícios em sala, o professor Thomáz solicitou um trabalho para os estudantes do 8º Z fazerem em sala de aula. Uma estudante, chamada Leonice, não quis fazer e saiu da sala sem pedir licença. Ao passar pela porta, ela tropeçou e caiu.

- A) Em sua opinião, o fato de Leonice ter tropeçado e caído tem alguma relação com o fato de não ter feito o trabalho?
- B) Se você fosse o professor Thomáz, o que faria?
- C) Se você fosse a Leonice, o que faria?
- D) Se você estivesse nessa sala de aula, o que você faria?

Com este conflito, a pretensão foi:

- Investigar o pensamento dos estudantes sobre as causas dos acontecimentos ocorridos em sala de aula.
- Identificar se existem crenças nas consequências automáticas (punições, recompensas) sobre o que acontece.
- Desafiar os estudantes a colocar o pensamento antes da ação.

Segundo Conflito:

O professor Domingos, da disciplina de História, solicitou que a turma do 7ª Y realizasse um trabalho em casa e trouxessem na aula seguinte. Todos trouxeram, menos Olavo e Nielson. O professor perguntou o que acontecera e eles responderam que não tiveram tempo. Então deixou que eles trouxessem na próxima aula.

- A) Você achou correta a atitude do professor? Por quê?
- B) O que você achou da atitude de Olavo e de Nielson? Por quê?
- C) Em sua opinião, o que deveria ter sido feito com os dois estudantes? Por quê?

Objetivou-se, a partir dessa história:

- Investigar o que os estudantes pensam sobre causas e consequências de determinadas atitudes em seu contexto escolar.

- Analisar as motivações dos estudantes sobre as ações do dia a dia em situações escolares.
- Discutir sugestões sobre como os estudantes podem agir em situações similares.
- Promover o pensamento antes da ação.

Terceiro Conflito:

Na turma do 9º W, o professor Ari, da disciplina de Ciências, solicitou um trabalho no valor de 3,0 pontos sobre o conteúdo "Origem e Evolução do Universo", para fazerem em sala de aula. O professor orientou que poderiam pensar e elaborar juntos, mas deveriam entregar separado. Ravi era um menino muito agitado e dava mais trabalho para o professor e Tito era mais quieto do que ele. No final da aula entregaram os trabalhos ao professor, que olhou atentamente e disse que estavam bons. Na aula seguinte, quando o professor Ari devolveu os trabalhos corrigidos, Tito foi elogiado porque tirou 3,0. Ravi ficou com 1,5 e se sentiu injustiçado por isso.

- A) Em sua opinião, o professor agiu de forma correta? Por quê?
- B) O que você faria se fosse o professor dessa turma? Por que você faria isso?
- C) O que você faria se fosse o Tito? Por quê?

Com essa proposição, os objetivos foram:

- Identificar e analisar a noção de justo/injusto dos estudantes.
- Distinguir se os estudantes procuram pensar com alteridade para expor seu ponto de vista sobre acontecimentos em sala de aula.
- Desafiar os estudantes a pensarem em como agir se estivessem na situação da personagem presente nos conflitos sociopedagógicos.

Quarto Conflito:

Na aula de Educação Física, do 7º X, a professora Lucinda propôs várias atividades em grupos. Uma delas era o jogo cabo-de-guerra. Os grupos foram formados, mas o Nolan ficou de fora. Ninguém o quis no seu grupo porque ele não tinha força e sempre perdia nas competições.

- A) Você acha correto deixar o Nolan de fora?
- B) Se você fosse um colega da turma, o que faria? Por quê?

C) Se você fosse a professora, o que faria? Por quê?

Com esse conflito, os objetivos foram:

- Identificar se os participantes se conformam diante de situações em que colegas ficam isolados.
- Analisar se reconhecem o valor da participação de todos em uma atividade coletiva.
- Investigar o ponto de vista sobre a cooperação e a interação no grupo.
- Promover a ideia da interação entre os estudantes.

Quinto Conflito:

No 8º M havia uma estudante nova na escola e que veio transferida de Santa Catarina. Pâmela era muito tímida, conversava pouco e os colegas não a incluíam nas conversas. Na hora do recreio também estava sempre sozinha. Na sala de aula, quando ocorria trabalho em grupo, ela não era escolhida.

A) Você acha correta essa atitude dos colegas? Por quê?

B) Se você estudasse no 8º M, o que faria? Por quê?

C) Se você fosse o professor, o que faria? Por quê?

Com esta história se pretendeu:

- Analisar o entendimento sobre a importância da interação entre pares em sala de aula para incluir e aceitar colegas diferentes de si.
- Identificar se os estudantes tendem a procurar a interação e a não se conformarem perante situações de exclusão.
- Desafiar os estudantes a pensar e a agir com cooperação.

Sexto Conflito:

Joaquim é um estudante do 9º N que adora História. Ele sempre responde corretamente às perguntas do professor Lauro e aproveita para fazer outras, isso porque tem curiosidade e interesse em aprender mais dessa matéria. Ocorre que o professor parecia um pouco irritado com a participação do Joaquim e passou a não deixar mais ele responder às perguntas. Disse que alguns colegas estavam reclamando porque só ele falava na sala. Então o professor explicava a matéria e fazia

a pergunta e dizia: “Joaquim, você não pode responder”. Isto passou a acontecer com frequência nessa matéria e em outras de que ele gostava.

- A) Se você fosse o Joaquim, o que faria? Por quê?
- B) Se você fosse o professor Lauro, o que faria? Por quê?
- C) O que você pensa sobre a atitude do professor? Por quê?
- D) Relate um problema que aconteceu com você em sala de aula. Pense e escreva uma forma de resolvê-lo.

Sétimo Conflito:

Na aula de Arte do 7º W, a professora Meise propôs aos alunos que apresentassem um trabalho sobre o conteúdo de artes visuais. O trabalho não valia nota. No dia da apresentação, tinha dois trabalhos iguais, da Fabiele e da Laura. A professora elogiou o de Fabiele e não elogiou o de Laura.

- A) Você faria um trabalho que não valesse nota? Por quê?
- B) O que você faria se fosse a Fabiele? Por quê?
- C) Se você fosse a Laura, o que você faria?
- D) Você achou que foi justa a atitude da professora. Por quê?

Com os conflitos 6 e 7, pretendeu-se:

- Identificar o que os participantes pensam sobre o interesse dos personagens da história.
- Julgar o ponto de vista em relação aos personagens de cada história.
- Desafiar participantes para pensar sobre os seus interesses.

3.6 AVALIAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

As análises dos dados obtidos constaram das observações de situações do cotidiano escolar de conflito experienciados na SRM, bem como, da resolução das histórias de conflitos sociopedagógicos aplicados entre os meses de abril a agosto do ano letivo de 2018.

A metodologia de análise dos dados nas duas etapas foi inspirada no Método Clínico. Em relação aos conflitos sociopedagógicos, inicialmente foram analisadas cada resposta, justificativas e argumentos dados nas histórias as que foram analisadas no conjunto das respostas aos conflitos para só então situar o nível de tomada de consciência.

Os dados referentes às discussões sobre os conflitos sociopedagógicos foram obtidos pelas anotações dos participantes em fichas que ao final foram organizadas como um caderno contendo as histórias e as perguntas preparadas previamente pela pesquisadora. Após cada encontro, as respostas eram transcritas e organizadas em protocolos. Ao término foram reunidos os dados dos protocolos e confeccionadas planilhas e gráficos a fim de categorizar as variáveis das análises das respostas dadas pelos estudantes, conforme consta no Apêndice 4.

Os dados coletados durante as observações foram analisados e organizados em categorias, a saber: envolvimento com a tarefa, interação, isolamento, cooperação, interesse e conflito.

Para a análise dos dados foram atribuídas classes de tomada de consciência¹⁰. Por meio dos dados obtidos pelas respostas dadas aos conflitos, foram criados três níveis de Tomada de Consciência: Nível 1 – TC na dimensão prática, Nível 2 – TC na dimensão da compreensão com apoio da ação prática e Nível 3 na dimensão da conceituação.

As respostas foram analisadas e alocadas dentro das três classes com valor de 1, 2 ou 3. Nesse sentido, criou-se uma Tabela de Pontuação¹¹ que demonstra a sequência de pontos de cada participante em cada encontro. Para cada resposta correspondente ao N1 a pontuação foi 1. Nas respostas coerentes com o N2, elegeu-se a pontuação 2. Finalmente foi considerada a pontuação 3 para respostas compatíveis com o N3. A pontuação “zero” foi atribuída ao participante ausente no encontro, ou na ausência de resposta. No caso de estar ausente no encontro, para efeito de elaboração do gráfico manteve-se a pontuação no encontro anterior.

A pontuação obtida em cada encontro foi somada e dividida pelo número de respostas, o que resultou em uma pontuação final para cada encontro de intervenção.

¹⁰ Ver Apêndice 6

¹¹ Ver Apêndice 7

Ressalta-se ainda que, para cada conflito, havia três ou quatro questões a serem resolvidas, então se exemplifica com os resultados de Felipe no primeiro encontro. A sequência de pontos foi: $2 - 2 - 2 - 1 = 7:4 = 1,75$. 2 para o primeiro questionamento, 2 para o segundo, 2 para o terceiro e 1 para o último, cuja soma foi 7. O total de pontos foi dividido por 4, que era a quantidade de questões. O resultado foi 1,75, cujo valor foi alocado em um gráfico individual para observar o desenvolvimento ao longo das atividades de intervenção da pesquisa.

A análise das classes se deu por estudante, e finalmente comparou-se o resultado de cada estudante nos diferentes conflitos sociopedagógicos, a fim de verificar se houve a tomada de consciência de cada pesquisado (a).

3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto da presente Tese foi enviado, via protocolo, para a Superintendência da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), que aprovou tal pedido, por meio de declaração assinada por esse setor, via Protocolo de número 14.936.153-7, constando no Anexo 1.

A Carta de Aprovação da SEED/PR foi anexada a solicitação de aprovação do projeto de Tese encaminhado pelo comitê de ética junto ao COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UNICENTRO, através da Plataforma Brasil. Este foi submetido no dia 04/09/2017 e aprovado no dia 29/09/2017 pelo parecer de número 2.305.353, constando no Anexo 2.

Antes de concretizar quaisquer processos investigativos foram expostos os objetivos da pesquisa, os participantes alvos e as contribuições sociais para a instituição através de uma reunião com a diretora do colégio, professora da sala de recursos multifuncional e as pedagogas. Foi solicitada através da diretoria da instituição, uma reunião com os pais para expor os objetivos e requerer autorização por escrito para o trabalho, visando colher assinaturas no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), constando no Apêndice 1.

Na sequência foi efetivada uma fala inicial com cada estudante, exibindo a finalidade do trabalho e narrando como este seria concretizado, oferecendo-lhes ocasião para aceitar ou recusar por meio do Termo de Assentimento, constando no Apêndice 2.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, serão expostas as análises decorrentes das observações, organizadas em seis categorias: a) o envolvimento com a tarefa; b) a interação; c) o isolamento; d) a cooperação; e) o interesse; e f) o conflito. Em seguida serão descritas as categorias de análise e interpretação dos dados sobre tomada de consciência dos conflitos do cotidiano escolar. Posteriormente, apresentaremos os dados obtidos por estudante com AH/SD. Na sequência, será feita a análise e a interpretação dos resultados obtidos por cada estudante no conjunto dos conflitos, para obtermos o nível de tomada de consciência.

4.1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Os registros da observação foram feitos em fichas elaboradas com três colunas: comportamentos, observações e categoria. Na coluna comportamentos, foram registrados todos os comportamentos observados nos participantes da pesquisa. Na coluna observações, foi registrado em qual participante foram detectados os comportamentos. Na coluna categoria, em qual dimensão os comportamentos eram enquadrados. Esse registro foi realizado, logo após o término de cada encontro.

O procedimento adotado para a realização do registro da observação não participante foi anotações em tempo real a que as atividades estavam acontecendo. Isso porque, durante as aulas de robótica, a pesquisadora apenas observou as atividades e não participava da orientação delas. Já o registro da observação participante, era realizado após o término de cada encontro pois, tratou-se de uma intervenção feita pela pesquisadora.

A partir dos registros de todos os encontros feitos pela pesquisadora das observações realizadas, surgiram as categorias de análise: envolvimento com a tarefa, interação, isolamento, cooperação, interesse, conflitos. O procedimento para o surgimento dessas categorias, foi a leitura e a análise cuidadosa dos registros e constatação da existência delas em diversos momentos dos encontros proporcionados pela pesquisa.

Das categorias construídas a partir do processo de observação, serão apresentadas e analisadas na sequência do texto. Destaca-se que os fatos a seguir, não foram citados em ordem cronológica, e sim de acordo com as categorias construídas. Também é importante esclarecer, que os relatos que se seguem, se referem a acontecimentos percebidos durante as atividades realizadas na pesquisa.

4.1.1 Envolvimento com a tarefa

Durante a observação não participante nas aulas de Robótica, os estudantes da pesquisa se demonstraram envolvidos com a tarefa, fato observado quando o professor os convidou para sair no intervalo da aula, e eles não se levantaram.

Felipe manteve-se envolvido na tarefa de montar os robôs durante às 4 horas de atividade. Durante o terceiro ao responder a um *quiz* do aplicativo Socrative (roteiro de perguntas sobre um determinado assunto) referente ao conflito sociopedagógico demonstrou envolvimento com a tarefa. Em outra atividade, ao elaborar um *quiz* com perguntas sobre a área que possui interesse, Felipe optou por questões de História e conhecimentos gerais. Felipe também esteve envolvido na tarefa de resolução dos conflitos, porém precisou sempre ser desafiado a compartilhar as suas respostas.

Por sua vez, Homo Sapiens iniciou a atividade de elaboração de um *quiz*, mas na primeira dificuldade desistiu dizendo que era difícil elaborar perguntas. Não houve envolvimento com a tarefa, pois não foi persistente para superar os obstáculos que encontrou em relação a pensar sobre o conteúdo. Nas aulas de robótica perdia o foco com facilidade e nas intervenções, não demonstrava envolvimento nas discussões coletivas. Quando isso era percebido, a pesquisadora o questionava sobre os seus motivos e o desafiava a retornar para o grupo.

Por sua vez Alice, não elaborou nenhum *quiz* adicional, fez apenas o solicitado pela pesquisadora, mas com foco na tarefa. Ela demonstrou interesse e curiosidade tanto na questão do conteúdo do seu *quiz*, quanto na ferramenta utilizada para sua elaboração.

De igual modo, Tóquio não elaborou nenhum *quiz* adicional, mas dentro da proposta feita pela pesquisadora se manteve envolvida. O mesmo aconteceu nas aulas de robótica pois se envolver nas propostas que o professor fez e cumpria com

as tarefas. Nas atividades de intervenção, foi notável o envolvimento com as atividades encaminhadas pela pesquisadora.

Nas aulas de robótica, Sapiens Joanis teve foco na tarefa que o professor sugeria. Isso também aconteceu durante as proposições encaminhadas pela pesquisadora. Demonstrou iniciativa ao responder o *quiz* e construiu um adicional com questões de matemática demonstrando envolvimento com essa atividade por ser uma área de conhecimento do seu interesse. Em dado momento relatou que quando tem dificuldades, conversa com Deus e seus pais para persistir no que quer fazer.

LGGJ não conseguia manter constante envolvimento com as tarefas propostas. Isso foi observado tanto nas aulas de robótica, quanto nas atividades da intervenção. elaborou nenhum *quiz* adicional. Percebeu-se que o não tinha persistência para continuar as tarefas, quando algo não se desenvolvia como ele gostaria que fosse. Logo, acabava desistindo.

Cleiton, durante a proposta de construção do robô, a maior parte do tempo ficou atento, envolvido com a tarefa. Demonstrou-se à frente dos colegas e criativo ao terminar as etapas de produção rapidamente antes dos demais e montar outros tipos de robôs, indo além do proposto pelo professor. Fato semelhante ocorreu na aula seguinte. Cleiton montou a cadeira de rodas proposta pelo professor e depois programou a escavadeira e o liquidificador.

Na aula de tema livre, montou e programou um guindaste que se transformou num "*elevador de minibergamotas*". Logo ao terminar, fez uma modificação que o levou a criar um ventilador e, finalmente, um ventilador circular. Várias vezes demonstrou persistência e verbalizava que "*queria fazer a coisa perfeita*".

Percebeu-se que trabalhou simultaneamente à explicação do professor, mantendo-se focado na tarefa durante às 4 horas de atividade. Observou-se o diálogo consigo mesmo durante o trabalho, dizendo que "o trabalho tem que ser perfeito". Embora se relacione com colegas, parecia não ser aceito no grupo, por apresentar-se como líder e demonstrar-se centralizador. Escolheu questões de Matemática para criar um *quiz*. Manteve-se envolvido na resolução de desafios e operações lógicas-matemáticas de um jogo no quarto encontro.

4.1.2 Interação

Felipe manteve mais interação durante as aulas de robótica, porém, ficou restrita ao mesmo colega durante todas as aulas. Já nas intervenções, foi necessário a intervenção da pesquisadora para desafiá-lo a interagir mais com os colegas da pesquisa.

Homo Sapiens parecia estar sempre indisposto para interagir com os colegas. Nas atividades de robótica não conseguia manter diálogo, entrando em atrito com frequência com o seu grupo. Quando isso ocorreu, ficava isolado em um canto da sala. Houve um momento em que um dos colegas disse que ele não tinha amigos na escola, porém ele se defendeu, afirmando que tinha amigos dentro e fora da escola.

Alice e Tóquio procuraram interagir com todos os colegas e demonstravam disposição para dialogar e discutir, a exemplo do dia em que combinaram como fariam a montagem dos robôs solicitados pelo professor.

Por sua vez Sapiens Joanis procurava interagir mais com Cleiton e LGGJ tanto nas aulas de robótica, quanto na intervenção. Por algumas vezes, antes da pesquisadora chegar na sala ele já estava interagindo com os colegas citados. Ele reconhece em si um perfil de liderança por gostar de interagir com as pessoas, porém, já teve conflitos com colegas, devido ao perfil de líder. Sapiens Joanis cooperou com a pesquisadora nas tentativas de interação com Felipe.

A fim de promover mais a interação entre os participantes, a pesquisadora propôs o jogo “Eu Conto”¹². Houve interação por parte de todos, exceto de LGGJ. Foram feitas duas rodadas em que cada um criou uma história. A 3ª rodada aconteceu sem que a pesquisadora solicitasse. Nessa rodada aconteceu algo espontâneo, pois a Alice contou a sua história e, ao terminar, o Homo Sapiens iniciou a sua, a partir da história da Alice. Quando Homo Sapiens terminou, Cleiton iniciou a sua história a partir do final da história de Homo Sapiens. Foi um momento descontraído e espontâneo de interação e de envolvimento entre eles.

Outro jogo proposto pela pesquisadora foi o “Descolados”¹³, o qual teve o objetivo de desafiá-los às relações interindividuais. Trata-se um jogo de tabuleiro,

¹² CIMINO, V. **Eu conto!** São Paulo: Matrix, 2013. São cinco categorias de carta: personagens, ações, objetos, qualidades, lugares. Cada participante pega uma carta de cada categoria e cria uma história a partir delas.

¹³ PEREIRA, V. A. Descolados. Terapia Criativa. Elaborado por estudantes do curso de Psicologia da UFGD, durante o desenvolvimento de um Programa de Habilidades Sociais para crianças e professores.

onde os participantes percorrem um caminho, dando quantos passos forem conseguidos jogando o dado. Em cada casa que parar, cumpre uma tarefa na qual é preciso dizer sobre coisas que gosta ou não gosta; sobre como dialogar com um colega concordando ou discordando de suas ideias; pedindo ajuda, entre outras tarefas. Apesar do objetivo original do jogo ser de treinamento, não foi esse o foco da proposta, e sim, proporcionar momentos de trocas de ideias. Da mesma forma, promover o respeito mútuo, a escuta atenciosa do ponto de vista do outro e em consequência, a interação social de qualidade.

Em outro momento, LGGJ na interação com o colega de grupo ao perguntar o que achava sobre o seu trabalho, respondeu usando palavras inadequadas para o ambiente de sala de aula. Então Cleiton respondeu com humor sarcástico, dizendo que precisa falar aquelas palavras com mais entusiasmo. A interferência de Cleiton não foi bem recebida por LGGJ, que se afastou do grupo.

Durante a intervenção de número 1, Cleiton percebeu que um colega estava com dificuldades de interação no grupo. Ele pediu para a professora para ajudar o colega e ela sinalizou positivamente. Ele foi até o colega, parou na sua frente, pôs a mão no ombro e disse: *"Você não precisa ter vergonha de quando os outros olham para você. Você é um menino muito legal, expressivo, sorridente. Quem consegue ficar sorrindo o tempo todo? Teu sorriso é muito bonito! Você é um cara muito legal, eu gostei de você. Se as pessoas olham para você é porque você é muito bonito. Não deixe de sorrir e deixe que as pessoas te olhem, porque você é muito bonito! Eu sou teu amigo e teu admirador"*.

Essa interação, de iniciativa do Cleiton, deixou o colega mais à vontade para participar das atividades da sala de recursos. Percebeu-se, da mesma forma, que Cleiton demonstrou alegria por ter conseguido interagir com ele. Quando a pesquisadora o indagou sobre os motivos de ter feito isso. Cleiton respondeu que queria poder ajudar o colega a se sentir incluído no grupo.

Outro momento promovido pela pesquisadora foi o uso do objeto da fala¹⁴. A pesquisadora propôs o uso do objeto, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Apesar da fluidez das ideias, não se organizavam para ouvir o outro. A pesquisadora perguntou, como poderiam se organizar para cada um pudesse ter oportunidade de

¹⁴ Objeto da fala: um boneco feito de isopor pintado com *glitter* dourado, em formato de "Oscar".

falar. Então, surgiu a ideia de utilizar o objeto da fala. Nessa proposta, aquele que estivesse com o objeto poderia falar e os demais deveriam cooperar com os colegas no sentido de ouvir o que ele tinha a falar. A proposta foi bem aceita e esse procedimento foi adotado nos encontros seguintes e ao longo da pesquisa percebeu-se evolução no grupo em relação ao equilíbrio entre falar e ouvir os colegas.

4.1.3 Isolamento

Observou-se o isolamento de Felipe. No primeiro encontro, quando o grupo estava no auditório, ele chegou e se sentou na primeira fila de cadeiras e lá ficou sem interagir com os demais. Em outros encontros, chegava e se sentava longe dos colegas, até que a pesquisadora chamava para se incluir no grupo. Nos dias em que a turma estava fazendo aula de Robótica, Felipe se manteve isolado dos colegas na maioria das vezes e decidiu montar dupla de trabalho com um menino que não fazia parte da pesquisa. No entanto, demonstrava interesse em estar com os colegas, apesar da dificuldade de interação. Tais dificuldades pareciam estar relacionadas com a sua timidez, mas era perceptível seu esforço para estar no grupo.

Percebeu-se que, ao longo da intervenção, aos poucos Felipe se envolvia um pouco mais. No último encontro de intervenção, Felipe interagiu com Homo Sapiens e Cleiton em um jogo de desenho e de adivinhação. A cada momento se percebia a sua superação e seu envolvimento com o grupo era crescente.

Também ocorreram momentos de isolamento com Homo Sapiens durante aulas de Robótica, quando as suas ideias não eram consenso dos colegas, ao montar os robôs. A pesquisadora questionou sobre os motivos que o levaram a se isolar no fundo da sala. Então respondeu que ainda faltavam duas horas para ir embora. Percebeu-se certo desinteresse em continuar desenvolvendo as atividades propostas. Para promover a interação, a pesquisadora o questionou se ele queria voltar ao grupo e continuar construindo o robô, ele disse que sim retornou para concluir a atividade.

Em vista disso, houve isolamento de LGGJ e de Homo Sapiens durante as aulas de Robótica. Ao serem questionados sobre porque não se incluíram no grupo, Homo Sapiens respondeu que não concordava com as ideias do grupo e LGGJ, porque se cansava da atividade e não havia consenso com a forma de liderança do Cleiton. A pesquisadora perguntou ainda se era possível que trabalhassem juntos,

eles responderam que poderiam, desde que os colegas ouvissem as suas opiniões. Ao longo da intervenção, as situações de isolamento dos participantes mencionados, apareceram com menos frequência.

Destaca-se que não foram observadas situações de isolamento em Alice, Sapiens Joanis, Tóquio e Cleiton.

4.1.4 Cooperação

Ainda, durante as aulas de robótica, foram observadas várias situações em que houve cooperação, na montagem e na programação dos robôs, percebeu-se trabalho cooperativo. Houve distribuição de funções entre eles para realizar a tarefa de acordo com o potencial e interesse de cada um. Na orientação, o professor indicou como deveria ser a formação dos grupos, mas não foi necessário distribuir tarefas, pois fizeram isso com autonomia. A postura dele foi intervir quando o chamassem com a finalidade de proporcionar liberdade de trabalho, de oportunizar a construção e desconstrução de acordo com o tempo de cada um.

A cooperação esteve presente em Felipe somente com os colegas com quem conseguiu interação durante as aulas de robótica. Por outro lado, durante os encontros de intervenção, se manteve introspectivo. Quando isso era percebido pela pesquisadora, ela perguntava aos colegas se poderiam chamar Felipe para junto deles. Alice, Cleiton, Tóquio e Sapiens Joanis respondiam que sim.

Em relação a Homo Sapiens, nesse quesito, não demonstrou disposição para cooperar pois quando as suas ideias não eram aceitas, deixava de colaborar com o grupo, preferindo ficar sozinho.

Para a escolha do robô que seria montado na primeira aula, Tóquio e Alice se organizaram em um círculo e começaram a planejar como iriam montar. Nesse momento, o professor questionou sobre o que fariam e elas respondem: *Uma cadeira de rodas, porque somos independentes*. Trabalharam nesse projeto durante duas horas para o concluir.

Sapiens Joanis foi cooperativo com os colegas. Procurou ajudar na montagem dos robôs e solícito aos pedidos de ajuda dos colegas do seu grupo e dos outros. Nos

encontros de intervenção, gostava de colaborar dando as suas respostas aos conflitos sociopedagógicos.

Cleiton demonstrou cooperação na aula 2 de Robótica, pois um colega de outro grupo estava com dificuldade para terminar o robô e ele, espontaneamente, se propôs a cooperar.

Cleiton demonstrou preocupação para cooperar com a professora e a pesquisadora no sentido de incluir Felipe e outros colegas ao grupo. Também demonstrava atitudes de cooperação, a exemplo do dia em que o encontro ocorreu no Laboratório de Informática, quando ajudou o Felipe a anexar o questionário no e-mail, pois ele não conseguia fazer sozinho. Nesse mesmo dia também questionou a professora da sala de recursos se poderia ajudar um colega da turma a se inserir melhor no grupo. Quando a pesquisadora perguntou o motivo disso, respondeu que queria ajudá-lo a superar essa dificuldade.

4.1.5 Interesse

Apesar dos comportamentos de Felipe em relação a falta de interação com os colegas, se manteve participativo em todas as propostas. Felipe tinha a opção de mais uma atividade na sala de recursos em outro dia da semana, mas deu preferência para participar da intervenção. De fato, seu esforço foi percebido, pois não faltou nos encontros e realizou todas as atividades.

Em Homo Sapiens foi observado pouco interesse, uma vez que iniciava atividades e não conseguia concluir. Na intervenção, se limitava a escrever respostas curtas e objetivas do tipo “sim” e “não”. Essa tendência foi percebida na observação e na intervenção.

No primeiro encontro de intervenção surgiu o assunto sobre como as informações são processadas no cérebro das pessoas. Alice demonstrou interesse sobre o assunto, então trocaram ideias entre si e com a pesquisadora sobre as diferenças do cérebro de pessoas com AH/SD e as sem AH/SD, de acordo com a teoria da neurociência.

Em outro momento, Cleiton demonstrou interesse em liderar os grupos para montar os robôs de Lego e distribuiu as funções aos colegas, isso de acordo com a orientação do professor. O interesse do Cleiton por essa atividade foi observado por

LGGJ (colega do grupo) que verbalizou: *"Ele está tão motivado!"* Isso se confirmou com a declaração de Cleiton: *"A gente tem 4 horas aqui. Eu quero olhar tudo"*. Na aula 2 não quis fazer só o que o professor propôs. Ele escolheu fazer um robô complicado. Então a pesquisadora questionou o motivo da escolha e ele respondeu que o grupo quer se sair bem, pois são o *"Time Fortaleza"*. Em outro momento, Cleiton disse que o grupo dele faria uma esteira perfeita.

Em Sapiens Joanis também se observou interesse nas atividades que desempenhou. Participou das aulas de robótica executando as tarefas designadas pelo professor e também nas discussões dos conflitos sociopedagógicos, encaminhadas pela pesquisadora.

Por outro lado, foi possível observar que o interesse de alguns foi diminuindo ao longo das aulas de Robótica. Percebeu-se, por exemplo, que Tóquio, LGGJ e Alice não apresentaram a mesma empolgação do primeiro encontro. Esses fatos foram observados pelos comportamentos de Alice – que se deitava no chão, LGGJ desistia da montagem, Tóquio brincava de pião com as peças. Alice relatou que o seu interesse maior é pela leitura e escrita. Tóquio relatou, ao final das aulas de Robótica, que o seu maior interesse é pelas atividades de leitura e escrita, porém manteve-se interessado nos encontros de intervenção que participou. Apesar disso, não deixaram de realizar as atividades.

No último encontro, promovido pela pesquisadora para encerramento do projeto de intervenção, Cleiton fez o seguinte relato: *"Não tem nada de diferente na escola, o que o professor está ensinando eu já sei, não tem desafio diferente para mim"*. Quando questionado sobre quais atividades ele se referia, respondeu que eram aquelas da sala de aula regular. Perguntando novamente sobre o motivo de ser assim, reafirmou que são sempre as mesmas coisas, como copiar do quadro e responder questionários no caderno. Esse relato evidencia que, o interesse dos estudantes com AH/SD diminui quando as atividades deixam de ser desafiadoras.

4.1.6 Conflitos

Observou-se alguns conflitos internos e externos em alguns dos participantes.

Em Felipe, não se observou conflitos entre os colegas, mas sim conflitos interiores em relação a preocupação com as suas notas. Isso foi constatado durante a discussão dos conflitos sociopedagógicos, pelas respostas que elaborou.

Já o Homo Sapiens, teve alguns episódios de conflitos com os colegas nos momentos em que não aceitava as suas ideias e em momentos que não queria concluir as atividades combinadas no grupo. Como já mencionado, num determinado momento de conflito, quando a pesquisadora o questionou sobre os motivos, ele respondeu que o colega era muito ansioso.

Assim como Felipe, Alice também relatou a preocupação com notas, mas além disso falou sobre os conflitos com um professor que corrigiu de modo errado uma prova e isso não ficou resolvido com a turma. Alice relatou seu conflito com um professor: "*O professor mandava ficar quieta, então fiquei quieta, não perguntei mais*". Ainda destacou que, no seu ponto de vista, sofre *bullying* por parte de um professor pelo fato de não permitir que ela faça perguntas.

O mesmo conflito em relação a prova corrigida de forma errada pela professora, foi vivido por Felipe, Alice e Homo Sapiens. De acordo com o relato que fizeram, a professora discutiu com a turma e depois foi procurar a pedagoga da escola, ou seja, o conflito não foi discutido, nem resolvido com os estudantes. A pesquisadora o questionou sobre o que poderiam fazer em relação a isso. Alice disse que poderia tentar conversar com a professora para entender os motivos dela.

Tóquio relatou para a pesquisadora um conflito que viveu em sala de aula. De acordo com o seu relato, estavam na última aula naquele dia. O professor deu uma atividade que não foi concluída por todos os estudantes. Devido a esse fato, o professor obrigou-os a ficarem na sala mesmo após o sinal bater para a última aula. A estudante em questão se sentiu constrangida e indignada, porque ela tinha terminado a tarefa e precisava ir embora tomar o ônibus. Então, ela guardou seu material e saiu da sala sem pedir permissão ao professor. Outros colegas saíram atrás dela. Tóquio relatou que a forma injusta como o professor agiu com a turma despertou nela uma certa indignação. Outro conflito vivido por Tóquio envolveu o professor, como ela relatou: "*Na aula de História pedi pra professora voltar a explicação e ela fez com raiva*". Como na situação anteriormente relatada, a pesquisadora o questionou sobre o que poderia fazer em relação a isso. Tóquio disse que iria conversar a sós com o professor e tentar resolver a questão.

Ainda sobre o período de observação, em dado momento no primeiro encontro de intervenção, durante as discussões sobre o conflito sociopedagógico de número 3, Tóquio também relatou que gosta de debater com os professores, mas percebe que, às vezes, isso os chateia e eles não respondem às suas perguntas. Ao final do encontro, a pesquisadora perguntou como ela avaliou o encontro. Tóquio falou que foi interessante. Quando questionada sobre o motivo, respondeu que foi interessante pelo fato de ter percebido que não havia gostado de ser questionada, porém percebeu que pode e deve receber perguntas, porque ela não sabe tudo.

Em alguns momentos também foram observados conflitos entre os participantes. Ocorreu uma situação no primeiro dia com o grupo 1. LGGJ ligou o computador e ficou responsável pela programação, no entanto desistiu do trabalho e começou a jogar. Cleiton então pediu que ele saísse porque a programação estava ali e precisavam dar continuidade. LGGJ respondeu com palavras inadequadas, então Cleiton e Homo Sapiens tentaram tirá-lo do computador, mas não conseguiram. Com a posição negativa do colega, Cleiton e Homo Sapiens voltaram para a montagem e após esse episódio LGGJ decide por conta própria, sair do computador.

Outra situação de conflito ocorreu entre LGGJ e Cleiton ao avaliar que o trabalho dos colegas de grupo não estava sendo realizado da forma correta. Então LGGJ falou que ele era muito ansioso, mas Cleiton se defendeu dizendo: "*Sou ansioso, porque você tá fazendo coisa errada*". LGGJ preferiu não responder nada e cada um retornou ao que estava fazendo anteriormente.

Em determinado momento, no segundo encontro de Robótica, o primeiro trabalho realizado pelos grupos foi uma cadeira de rodas. Após o intervalo para o lanche, o grupo 1 combinou de fazer uma retroescavadeira, porém se percebeu que Homo Sapiens foi para o fundo da sala e ocupou a última mesa. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre onde estava Homo Sapiens, Cleiton respondeu que não sabia. LGGJ então disse: "*Ele não aguenta nós*". Nesse momento a pesquisadora os questionou o que poderiam fazer sobre a situação. Responderam que poderiam conversar e tentar se acertar com Homo Sapiens. Indo ao encontro de Homo Sapiens, que estava ao celular vendo um vídeo de jogo em que se monta um parque de diversões, a pesquisadora perguntou por que ele não estava trabalhando com o grupo, ele respondeu que Cleiton queria fazer coisas "*nada a ver*". Passados 30 minutos dessa situação, a pesquisadora questionou novamente Cleiton se ele tentou

conversou com Homo Sapiens. Ele respondeu que sim, mas que ele não ouvia e não aceitava as suas ideias. Apesar de ser desafiado pela pesquisadora a retornar e retomar as atividades, Homo Sapiens permaneceu, nesse dia, sem interagir com os colegas.

Em relação ao Cleiton, também se observou situações de conflitos porque as suas ideias foram incompatíveis com as dos colegas. Ele dizia: *"Eu vou fazer diferente pra mostrar que eu sei fazer. Quer saber? Eu vou fazer uma moto"*.

Nas aulas de robótica, Cleiton centralizava a atividade de montagem e de programação. Em uma das aulas, Homo Sapiens pediu para ele se acalmar, falando: *"Cara, você tá muito nervoso, porque você fez tudo isso. Então vamos com calma, beleza?"*.

Outro fato relacionado com conflitos foi observado nas palavras de Cleiton quando montava concentradamente o seu robô. Ele disse: *"Sabe o que é bullying? É um tipo de chaleira (risos). Eu vou fazer uma máquina de apertar nariz"*. Afirmou ainda que seria uma máquina para bater no rosto dos outros. Mais tarde acrescentou: *"Eu sou muito louco, eu fiz uma serra circular para cortar o pescoço"*.

A professora da turma relatou para a pesquisadora que Cleiton sofreu *bullying* na escola, inclusive com violência física, fato que resultou em boletim de ocorrência contra seus agressores.

Cleiton ainda relatou que uma professora não quer que faça perguntas na sala de aula e isso, para ele, é um conflito difícil de resolver, porque gosta de perguntar e é curioso para aprender. Relatou que sofreu a mesma coisa que o Joaquim (Conflito Sociopedagógico número 7). Ele disse: *"Reclamei na direção e aqui estou, nas altas habilidades, eles me identificaram porque era curioso e tinha interesse por todos os assuntos ao meu redor, mas os professores se irritavam com as minhas perguntas incessantes"*.

4.1.7 Questões gerais

Nesta subseção são narradas outras situações que foram observadas esporadicamente, como é o caso de questões de gênero, de autoconfiança, de senso de humor, de perfeccionismo, de pressão externa e de sensibilidade e criatividade.

Questões de gênero foram percebidas na formação de grupos e em momentos em que as atividades se encerravam. Ao término da montagem dos robôs, formavam-se separadamente grupos de meninas e grupos de meninos para interagir e brincar.

Outra questão que surgiu foi a alternância entre autoconfiança e autoconceito negativo de Cleiton, pois ora afirmava que tinha conhecimento, ora afirmava que era "*burro*", embora sempre com senso de humor.

Destaca-se também que esteve presente, no discurso de quatro participantes, uma forte tendência ao perfeccionismo, o que se configura como um aspecto relacionado a vulnerabilidades em AH/SD. Foram vários os momentos de verbalização do Cleiton, durante as aulas de Robótica, como, por exemplo: "*Nós vamos fazer uma esteira perfeita, velocidade perfeita. Deixa eu testar mais uma vez – tempo perfeito. Quero fazer a coisa perfeita. Cara, tem que ficar perfeito. Você tem que pensar que vai ser um profissional no futuro e tem que ficar muito bom o teu trabalho*". Cleiton não se reconhecia como uma pessoa perfeccionista, porém no segundo encontro de intervenção relatou a sua preferência por escrever com lápis porque, se errar, é só apagar e escrever de novo. Apesar dessa preferência, destacou que é obrigado, pelos professores, a escrever de caneta – apontou esse fato como um conflito difícil de resolver. Observou-se que, ao verbalizar sobre o perfeccionismo, relatou a pressão externa vinda do pai, que sempre pede para ele fazer as coisas mais rapidamente.

Em relação às notas de avaliações, observou-se que Homo Sapiens estava preocupado com uma prova de recuperação em que, no seu ponto de vista, não tinha ido muito bem. Ele disse: "*Uma recuperação que valia 3.0 tirei 1.5. Isso é uma vergonha, eu não admito*". Essa preocupação foi demonstrada em outros dias da intervenção. Essa também foi a preocupação de Felipe, que, por duas vezes, relatou estar preocupado com as suas notas.

De Alice ouviu-se uma autodeclaração, também no segundo encontro de intervenção, de ter perfil perfeccionista. Em seu relato destacou que um simples amassado na folha do trabalho já é motivo para pedir ao professor para fazer outro.

No que se refere à criatividade, foram observados momentos em que esse atributo esteve presente, como, por exemplo, no encontro 3, quando o professor solicitou que montassem um robô guindaste. Então Cleiton relatou que não faria a mesma coisa que os colegas e acrescentou carinha feliz e depois triste, demonstrando emoção. Também falou em fazer programação de voz com sotaque chinês.

Outro fato do mesmo participante foi que, ao trabalhar descontraidamente, observou-se fluidez de ideias em sua elaboração espontânea e verbalizada a respeito da vida: *"O sentido da vida é ser louco. Na vida tem que viver suas loucuras. Seja louco e viva a sua vida"*.

Sensibilidade também foi observada. Isso aconteceu quando Cleiton afirmou que o seu robzinho tinha sentimentos, por isso programou expressão triste e feliz e dizia: *"Ele está feliz"*. Além da montagem das peças, o mesmo participante da pesquisa trabalhou na programação de voz e de expressão facial do robô. Nos momentos de criação, era comum ouvir: *"Eu tive uma ideia!"*.

Encerra-se esta subseção com as palavras do professor. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre o desempenho da turma, ele disse: *"São autodidatas, focados no objetivo e muito envolvidos nas atividades. Se eu tivesse uma turma dessa eu ia longe, porque participo de competições com as minhas turmas, mas não passamos da fase estadual. Parece que eles nasceram sabendo programar. Até professores, quando vêm fazer essa oficina, demonstram dificuldade para programar. Eles estão indo praticamente sozinhos, nem preciso falar nada"*.

Esses foram os principais comportamentos e verbalizações observados nos estudantes durante os momentos de realização das aulas de Robótica e encontros de intervenção. Na subseção seguinte são apresentados os resultados dos conflitos sociopedagógicos, por encontro de intervenção.

4.2 INTERVENÇÕES

4.2.1 Conflitos sociopedagógicos

Para a descrição dos resultados dos conflitos sociopedagógicos serão apresentados novamente os textos das histórias, com a finalidade de proporcionar pronto acesso ao seu conteúdo. Na sequência, a frequência dos principais tipos de respostas, seguida de um quadro para demonstração e visualização dos padrões comuns dos tipos de respostas. Esses padrões serão discutidos segundo as perspectivas de análise da ação, ação com conceituação e conceituação.

4.2.1.1 Primeiro conflito sociopedagógico

O primeiro conflito foi apresentado no formato de história em quadrinhos e apresenta o seguinte conteúdo: Na turma do 8º Z, após realizarem os exercícios da aula de Matemática, a professora Tereza explicou o trabalho e solicitou que o fizessem na mesma hora em sala. A estudante Leonice não quis fazer e saiu da sala sem pedir licença. Ao passar pela porta, ela tropeçou e caiu.

Após a leitura do relato, foi solicitado que respondessem às questões referentes à história:

- A) Em sua opinião, o fato de Leonice ter tropeçado e caído tem alguma relação com o fato de não ter feito o trabalho?
- B) Se você fosse a professora Tereza, o que faria?
- C) Se você fosse a Leonice, o que faria?
- D) Relate um conflito que vivenciou nessa semana.

Com a discussão desse conflito visava-se atingir os seguintes objetivos: investigar o pensamento dos estudantes sobre as causas dos acontecimentos ocorridos em sala de aula; identificar se existem crenças nas consequências automáticas (punições, recompensas) sobre o que acontece; e desafiar os estudantes a colocar o pensamento antes da ação. O Quadro 4 descreve as respostas obtidas.

Quadro 4 – Conflito Sociopedagógico 1

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Sim, pois ela não foi educada.	Não deixar sair. Era o certo a fazer.	Não sairia da sala.	Nota baixa em Ciências.
Homo Sapiens	Não, pois pode acontecer com qualquer um.	Nada. Ela só tropeçou.	Levantar e continuar	Nota baixa. Isso é uma vergonha, eu não admito.
Alice	Sim, pois se tivesse feito...não precisava sair.	Mandar fazer o trabalho, pois ela tinha que aprender.	Fazer o trabalho pois queria tirar notas boas e aprender.	Dormi na mesa da escola quando tinha 4 anos.
Tóquio	Sim. Tem uma coisa chamada "karma", ela desrespeitou a professora.	Ajudar e levar para a diretora	Voltar para a sala	A professora brigou porque estava sem uniforme. No 2º ano.
Sapiens Joanis	Sim, pois ela não queria fazer o trabalho.	Mandar para diretora	Voltar, pedir desculpas	Não quis relatar.

LGGJ	Sim.	Mandar para diretora	Colocar fogo na escola	Não quis relatar.
Cleiton	Sim, ela saiu apressada para ir embora, o que a levou a tropeçar. Diretamente, não tem nada a ver, mas indiretamente, sim.	Questionar os motivos dela. A atitude dela foi insolência.	Lavar o joelho	Todos gritaram na sala. O professor levou um susto.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Com a demonstração das respostas no quadro é possível perceber que somente Homo Sapiens julgou que a queda não tinha relação com o fato de Leonice não ter feito o trabalho. Os demais acreditam que sim e deram explicações para justificar o julgamento que fizeram, com exceção de LEEJ que apenas respondeu que *Sim*. Somente Alice elaborou uma resposta com nível mais elaborado.

Destaca-se que a maioria das respostas a esse conflito foram relacionadas com o fato e um julgamento sobre ele. Na maioria, não houve explicação com argumentos, exceto na resposta de Alice para a questão A: *Sim, se ela estivesse feito o trabalho ela não iria precisar (JULGAMENTO) sair e não iria tropeçar (AÇÃO). A preguiça leva aos 7 pecados capitais, que levam ao karma (ARGUMENTO)*. Isso significa dizer que ela citou o fato, um julgamento e um argumento para fundamentar a sua resposta.

O mesmo ocorreu com Cleiton que disse que *Ela saiu apressada para ir embora, (AÇÃO) foi impaciente, o que a levou a tropeçar. (JULGAMENTO) Diretamente, não tem nada a ver, mas indiretamente, sim. (ARGUMENTO)*.

Após a resolução do conflito, a pesquisadora os desafiou a lembrar sobre as situações de conflito em sala para que procurassem pensar sobre eles com a finalidade de analisar qual teria sido a melhor forma de resolvê-los.

A preocupação com as notas foi mencionada por Felipe e por Homo Sapiens. Alice mencionou uma situação de conflito que vivenciou aos 4 anos de idade: *"Quando eu tinha 4 anos, dormi em cima da mesa da escola, lá no Sesi. Eu era a única que dormia. Tive que ir para a diretoria e levei uma bronca"*. (AÇÃO). O fato marcante e a permitiu a Alice lembrar dessa ação ocorrida há tanto tempo atrás.

Tóquio também relatou um fato que a incomodava, mas que não falava: *"Uma vez, no 2º ano, eu levei uma roupa por baixo do uniforme. Aí pedi pra ir ao banheiro e tirei o uniforme, ou seja, fiquei com a roupa e voltei para a sala como se tudo estivesse normal. Aí a professora falou: 'Você quer dar uma desfilada? Você vai e troca!' Aí eu disse: 'Não vou lá trocar'"*. Esse fato aleatório relatado por Tóquio revelou o conflito que ela passou mas, não elaborou julgamento nem argumento a respeito da ação da

professora citada por ela. No momento da discussão coletiva, a pesquisadora indagou se ela já havia contado isso para alguém. Tóquio disse não ter relatado a ninguém. Ao perguntar novamente sobre os motivos de não ter falado a ninguém, respondeu que “achava” que ninguém daria importância para isso. Finalmente, a pesquisadora perguntou como ela se sentia agora, ao que respondeu “bem” por ter falado sobre algo que estava “guardado”. (sic).

Por sua vez, Cleiton citou um fato recente sobre o dia em que os colegas gritaram ao mesmo tempo e o professor levou um susto. (AÇÃO). A situação que Cleiton trouxe foi apenas a citação da ação, assim como foi o relato de Tóquio.

Destaca-se que LGGJ não quis relatar nenhum conflito, porém, ao responder o que faria se fosse Leonice, ele disse: *"Eu tacava fogo na escola, (AÇÃO) porque escola é CHATA!"* (JULGAMENTO). Na opinião de LGGJ, uma forma de acabar com o sofrimento é fazer com que a escola deixe de existir. Na verdade, o modelo de escola que ela participa, não supre as suas necessidades educacionais especiais.

Em vista disso, o pensamento dos estudantes sobre as causas da queda de Leonice não tem relação direta com o fato de não ter feito o trabalho e portanto, não existiu uma crença nas consequências automáticas. Isso significa dizer que têm uma noção de justiça elaborada em nível de desenvolvimento moral para autonomia ou heteronomia. De igual modo, os estudantes puderam colocar o pensamento antes da ação, refletindo sobre formas de resolver conflitos em sala de aula, o que denota um exercício cognitivo.

4.2.1.2 Segundo conflito sociopedagógico

Este conflito teve os objetivos seguintes: investigar o que os estudantes pensam sobre causas e consequências de determinadas atitudes, em seu contexto escolar; analisar as motivações dos estudantes sobre as ações do dia a dia em situações escolares; discutir sugestões sobre como os estudantes podem agir em situações similares; e promover o pensamento antes da ação. O resumo das respostas está colocado no Quadro 5.

A história foi apresentada também em formato de história em quadrinhos, com o seguinte conteúdo: O professor Domingos, da disciplina de História, propôs que a turma do 7ª Y realizasse um trabalho em casa e trouxessem na aula seguinte. Todos

trouxeram, menos Olavo e Nielson. O professor perguntou o que aconteceu e eles responderam que não tiveram tempo. Então deixou que eles trouxessem na próxima aula.

- A) Você achou correta a atitude de Olavo e de Nielson? Por quê?
- B) O que você achou da orientação do professor? Por quê?
- C) Na sua opinião, o que deveria ter sido feito com os dois estudantes? Por quê?
- D) Relate um conflito que viveu nos últimos dias.

Quadro 5 – Conflito Sociopedagógico 2

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Não, pois não tiveram uma boa atitude.	Ruim, pois eles deveriam ter percebido que eles estavam mentindo.	Ter dado um castigo, pois eles estavam mentindo.	Fiz prova de Ciências e não fui bem.
Homo Sapiens	Normal, pois isso acontece toda hora na minha sala.	Parecida com a minha pois eu também tenho essa ideia.	Nada pois isso é normal.	Professora corrigiu errado a prova de Geografia.
Alice	Não, porque se todos os alunos tiveram tempo de fazer, eles usaram a desculpa e o professor acreditou.	Eu achei injusta pois todos os alunos se esforçaram para fazer e o Nielson e Olavo tiveram mais tempo.	Eles deveriam ter ficado com zero pois não fizeram o trabalho e não entregaram no dia.	Professora corrigiu errado a prova de Geografia, brigou e discutiu com a turma. Depois contou para a pedagoga.
Tóquio	Depende, pois eles podem realmente não ter tido tempo, mas quando eles concordaram com o professor, assumiram um compromisso e para o dia previsto não cumpriram.	Eu achei injusto com os outros que fizeram pois eles tiveram mais tempo de fazer o trabalho.	Investigar os motivos	Discussão com a professora de História. Ela não gostou.
Sapiens Joanis	Não, pois eles tiveram tempo e não fizeram.	Errado, pois foi injusto com os outros que fizeram.	Comunicar pais pois é uma boa atitude os pais ficarem sabendo.	Não quis relatar.
LGGJ	Não, porque eles não trouxeram o trabalho na data da entrega e o resto trouxe.	Legal, porque ele foi muito bom mas os alunos foram mal com o professor.	Deveriam ter tomado um zero e advertência.	Não quis relatar.
Cleiton	Sim. Deveriam repor o tempo perdido.	Boa porque eles não tiveram tempo, não foi por querer.	Trazer o trabalho mas ganhar nota proporcional porque pode ser que estavam com preguiça.	Professora não quer que faça perguntas.

Fonte: A pesquisadora (2019).

O quadro 5 demonstra que três participantes, Sapiens Joanis, Tóquio e Alice, acharam injusto dar nova chance para os estudantes, considerando que os outros

colegas, teriam menos tempo. Percebeu-se, que os participantes prezam em cumprir os prazos destinados a entrega de atividades escolares e ainda são perfeccionistas em relação a qualidade dos trabalhos apresentados. Eles entendem que quando, deixam de fazer algo, há consequências para isso. Inclusive Cleiton citou que prefere escrever com lápis. Quando questionado o porquê disso, respondeu que se errar seria mais fácil de corrigir, mas é obrigado a escrever com caneta. A pesquisadora perguntou se ele poderia conversar com os professores sobre a sua preferência e ele respondeu que sim.

Após a discussão coletiva do conflito os estudantes foram desafiados a pensar se tiveram algum em sala de aula na última semana. Foram relatados um fato e um julgamento sobre ele, como demonstra a resposta de Felipe: "*Na matéria de Ciências fiz a prova (AÇÃÃO) e acho que não fui bem" (JULGAMENTO). Já Homo Sapiens citou, "*A prova de Geografia (AÇÃÃO) foi corrigida errada (JULGAMENTO) pela professora". Tóquio também relatou sobre: "*Uma pequena discussão com a professora de História (AÇÃÃO) sobre a matéria de Revolução Americana e ela não gostou muito" (JULGAMENTO).***

Nessa mesma linha de pensamento, Cleiton mencionou um fato correlato a uma proibição que a professora fez: "*Uma professora não quer (JULGAMENTO) que eu faça perguntas (AÇÃÃO) na sala de aula". Essa constatação foi feita pela percepção que ele teve sobre as atitudes da professora frente aos questionamentos que Cleiton gosta de fazer sobre os conteúdos.*

Na questão que perguntou se acharam correta a atitude de Olavo e Nielson, dois participantes incluíram argumentos além do julgamento da questão. É o que se pode observar em Tóquio quando diz, *Depende, pois eles podem realmente não ter tido tempo, (JULGAMENTO) mas quando eles concordaram com o professor, assumiram um compromisso e para o dia previsto não cumpriram. (ARGUMENTO).*

Nessa linha de raciocínio Cleiton diz *Trazer o trabalho (JULGAMENTO), mas ganhar nota proporcional porque pode ser que estavam com preguiça. (ARGUMENTO).*

Foi possível perceber que, os estudantes pensam que pode existir consequência em caso de não cumprimento com as tarefas combinadas na escola, demonstrando uma tendência heterônoma na forma da escolha dessas consequências, com exceção de Tóquio e de Cleiton. No que se refere as motivações

dos estudantes, percebe-se que há um engajamento nas tarefas escolares. Sendo assim, com a discussão do conflito de Olavo e Nielson, oportunizou-se aos estudantes a reflexão sobre as suas ações.

4.2.1.3 Terceiro conflito sociopedagógico

Na terceira história foi lançado o seguinte conflito: “Na turma do 9º W, o professor Ari, da disciplina de Ciências propôs um trabalho no valor de 3,0 pontos sobre o conteúdo *Origem e Evolução do Universo*, para fazerem em sala de aula. O professor orientou que poderiam pensar e elaborar juntos, mas deveriam entregar separado. Ravi era um menino muito agitado e dava mais trabalho para o professor e Tito era mais quieto do que ele. No final da aula entregaram os trabalhos ao professor, que os olhou atentamente e disse que estavam bons. Na aula seguinte, quando o professor Ari devolveu os trabalhos corrigidos, Tito foi elogiado porque tirou 3,0. Ravi ficou com 1,5 e se sentiu injustiçado por isso”.

Para esse conflito foram lançadas as seguintes perguntas:

- A) Em sua opinião, o professor agiu de forma correta? Por quê?
- B) O que você faria se fosse o professor dessa turma? Por que você faria isso?
- C) O que você faria se fosse o Tito? Por quê?
- D) Como você resumiria o encontro de hoje?

Os objetivos relacionados desse conflito foram: identificar e analisar a noção de justo/injusto dos estudantes; distinguir se os estudantes procuram pensar com alteridade para expor seu ponto de vista sobre acontecimentos em sala de aula; desafiar os estudantes a pensarem em como agir se estivessem na situação das personagens do conflito sociopedagógico.

Quanto ao primeiro questionamento, 3 responderam que o professor agiu corretamente; 1 disse que depende e 4 responderam que não agiu de forma correta. Colocando-se no lugar do professor, as ações seriam verificar a real situação para dar a nota correta; avaliar do ponto de vista do professor e dos estudantes, analisar os trabalhos pela inteligência e não pelo comportamento. Quando perguntados se fossem o Tito, responderam que ele deveria prestar atenção na avaliação, dividir a nota com o colega Ravi, pensar em si mesmo e não considerar a situação do Ravi e dar razão ao professor.

O Quadro 6 visualiza o padrão de respostas que se obteve:

Quadro 6 – Conflito Sociopedagógico 3

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Sim porque ele deu a nota correta...pois ele se esforçou mais.	Dar nota de acordo com cada um. Tirar 0,5 de Ravi porque isso faria com que ele ficasse mais quieto.	Iria ficar na minha e tentar tirar boa nota.	Hoje falamos sobre muitas coisas, complexidade. Respondemos perguntas e aprendi mais sobre isso.
Homo Sapiens	Sim, pois ele era agitado e tinha letra feia.	Não sei.	Falaria 'danice' pois não é da minha conta.	Perguntas, debate, debate, debate.
Alice	Não, pois os dois fizeram juntos e tinham que ganhar a mesma nota.	Dar nota igual aos dois pois, fizeram juntos o trabalho.	Ajudaria Ravi a ficar quieto e tirar nota integral.	Debates, conversas, risadas, Einstein.
Tóquio	Depende, pois no texto não relatou se Ravi copiou, mas, se não foi o caso, o professor foi injusto porque ele julgou Ravi pelas atitudes e não pela inteligência que ele poderia libertar.	Avaliaria os conteúdos das escritas, mas não duvidaria de Ravi, ele poderia ter se esforçado. Só porque	Questionar o professor porque as notas diferentes. Iria falar o que Ravi fez no trabalho. Se ele ajudou ou não, para reavaliar.	No dia de hoje eu concretizei um debate, ao qual todos obtiveram respostas. Um debate é complexo, o complexo é completo e questionador, porque o conteúdo é completo.
Sapiens Joanis	Sim, pois com certeza ele fez o trabalho e depois oi brincar.	Avisaria que iria perder nota.	Apoiaria o professor.	Legal, engraçado, interessante.
LGGJ	Não, porque ele sendo agitado não quer dizer que seja burro, mas também poderia ter errado.	Deixaria como está.	Ajudaria Ravi a estudar e ensinar a se controlar e ficar quieto.	Não respondeu.
Cleiton	Isso é injustiça, agiu errado.	Deveria olhar para a inteligência dele porque, o aluno pode ser agitado, mas inteligente.	Ravi deveria tirar a mesma nota porque aprendeu a mesma coisa.	O que aconteceu com Ravi acontece comigo na aula de História. As vezes tenho que copiar o mesmo conteúdo.

Fonte: A pesquisadora (2019).

Como se percebe, Tóquio formulou respostas que contemplaram o pensar sob o ponto de vista de todos os envolvidos, o que remete a descentração cognitiva. Por vez Cleiton, manifestou ponto de vista crítico, destacando que os professores precisam olhar para a inteligência e não para o comportamento dos estudantes, ou seja, fez uma análise qualitativa da situação.

A maioria das respostas mantiveram o padrão de descrição de uma AÇÃO e um JULGAMENTO. Para além disso, destaca-se Tóquio na questão A quando elaborou uma explicação mais elaborada: *Depende pois no texto não relatou de Ravi copiou tudo de Tito (AÇÃO), mas se não foi o caso, sim, o professor foi injusto (JULGAMENTO), porque ele julgou Ravi pelas suas atitudes e não pela inteligência que ele poderia libertar." (ARGUMENTO).*

Sendo assim, de forma geral e de acordo com a análise realizada, as respostas se relacionaram com a ação e um julgamento ou constatação sobre eles, com exceção de Cleiton e Tóquio, pois além disso, acrescentaram um argumento. LGGJ, na primeira resposta usou o argumento, *mas também ele poderia ter errado*.

Ainda, nesse encontro, foi solicitado aos estudantes que elaborassem um resumo para descrever o encontro. As respostas incluíram uma relação com a prática (AÇÃO) desenvolvida no momento, como, por exemplo, o que destacou Homo Sapiens: *"Perguntas, debates, conversas".* Isso significa dizer que ele somente repetiu o que havia sido feito no encontro, foram perguntas seguidas de debates. Não acrescentou nada além disso. Ao ser questionado pela pesquisadora, porque respondeu dessa forma, respondeu que foi assim que compreendeu as atividades realizadas no dia. Nada além disso (sic).

Abordaram a questão prática acrescentando um conceito, ou seja, a ação foi citada e algo que aconteceu a partir dela – conceitos ou pessoas, ou um julgamento. A esse respeito, cita-se a fala de Felipe: *"Hoje falamos sobre muitas coisas (AÇÃO), respondemos perguntas e aprendi mais sobre isso" (JULGAMENTO).* Quando solicitado a Felipe que falasse um pouco mais sobre isso. Repetiu a resposta anterior.

Outro exemplo a ser destacado foi a resposta de Sapiens Joanis ao qualificar e avaliar o encontro como: *"Legal, engraçado, interessante" (JULGAMENTO DA AÇÃO).* A fim de compreender melhor a sua ideia, a pesquisadora perguntou se teria como explicar as suas palavras, Sapiens Joanis disse que não tinha necessidade de explicar, que foi interessante mesmo.

Respostas que formularam conceitos a partir da ação prática e comparações com a sua experiência também foram observadas. Tóquio afirmou: *"O dia de hoje eu concretizei um debate (AÇÃO), ao qual todos obtiveram respostas. Um debate é complexo o complexo é completo e questionador, (JULGAMENTO), porque você não obteve o conteúdo completo; e questionador causa um debate" (ARGUMENTO).*

Na resposta de Tóquio percebe-se o seu potencial para buscar informações pela coordenação das ações. A partir da explicação sobre o que é um debate foi utilizando as palavras e explicando o significado no contexto da frase. Ao ser questionada pela pesquisadora para explicar o seu ponto de vista, Tóquio reafirmou que o pensamento complexo e elaborado melhor, com mais pensamento e raciocínio.

Identificou-se que Felipe, Homo Sapiens e Sapiens Joanis analisaram a questão do ponto de vista do professor e os demais sob o ponto de vista do aluno, exceto Tóquio que ponderou ser necessário considerar os dois lados. Percebeu-se, ainda, que Cleiton e Tóquio compreendem que o professor pode ter sido injusto na sua forma de conduzir a questão. Admitindo isso e com base nas suas respostas, compreende-se que analisaram a questão numa perspectiva da justiça distributiva. A partir da discussão, os participantes da pesquisa puderam refletir sobre como agir, caso estivessem em situação parecida a dos personagens do conflito sociopedagógico.

4.2.1.4 Quarto conflito sociopedagógico

Na sequência, o conflito número 4 foi apresentado no formato de história em quadrinhos e abordou uma situação ocorrida durante uma aula de Educação Física da professora Lucinda. A história conta que ela explicou a atividade e solicitou aos estudantes que formassem grupos, porém um menino ficou sem grupo porque ninguém o escolheu. As perguntas foram:

- A) O que você acha da atitude dos colegas de Nolan? Por quê?
- B) O que você faria se estivesse nessa turma? Por quê?
- C) Se você fosse a professora, o que faria? Por quê?
- D) Resuma o encontro de hoje em uma palavra.

Ao discutir essas questões com os estudantes os objetivos foram: identificar se os participantes se conformam diante de situações em que colegas ficam isolados; analisar se reconhecem o valor da participação de todos em uma atividade coletiva; investigar o ponto de vista sobre a cooperação e interação no grupo; e promover a reflexão sobre a interação entre os estudantes. No Quadro 7 estão visualizadas as respostas que surgiram entre os participantes.

Quadro 7 – Conflito Sociopedagógico 4

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Feia, porque não queriam Nolan no grupo.	Deixaria no meu grupo.	Colocaria em um grupo.	Desprezo.
Homo Sapiens	Ruim e ao mesmo tempo normal pois eles escolhem os grupos.	Reclamaria com a professora pois ela colocaria em um grupo.	Colocaria no grupo que tem menos pois daí ficaria com igual número.	Grupo.
Alice	Acho egoísta pois ele poderiam ter chamado Nolan.	Chamaria Nolan pois não queria que ele ficasse sozinho.	Colocaria em um grupo pois não ficaria sozinho.	Egoísmo.
Tóquio	Acho que forma não só sem educação mas também infantil e egoísta...pois todos sem exceção devem participar para poder compartilhar.	Tentaria me entrosar no grupo pois eles podem já ter uma opinião formada sobre mim.	Colocaria em um grupo, brigaria com a turma	Vida – porque a vida é assim, nem sempre as coisas acontecem do jeito que esperamos, temos que aprender com isso.
Sapiens Joanis	Ruim, pois eles não escolheram Nolan.	Tentaria ajudar.	Tentaria agrupar para ter mais amigos.	Isolado.
LGGJ	Muito ruim porque a atitude deles é Bullying.	la dar briga.	la fazer um sorteio para ver quem iria em qual grupo.	Bullying. Excluir as pessoas é errado. "Nossa", isso aconteceu comigo.
Cleiton	Ruim porque deixaram ele para trás.	Colocaria no grupo que tem menos.	Colocaria no grupo que tem menos.	Exclusão.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Nota-se que os participantes não se conformam com situações de exclusão e todos sugeriram uma solução para promover a participação do colega. Reconheceram o valor da cooperação e interação no grupo. A maioria das respostas se caracterizam pela citação do fato e de um julgamento sobre ele. Cita-se como exemplo de Alice: Eu chamaria Nolan (AÇÃO), pois não queria deixar ele sozinho (JULGAMENTO).

Igualmente, chamou a atenção a citação de LGGJ ao referir que era errado excluir as pessoas, chamando isso de bullying (JULGAMENTO). No momento em que leu a história, falou: "Nossa, isso acontece comigo!". Percebeu-se identificação dos estudantes com os personagens da história narrada e isso os levou a uma tomada de consciência.

Um nível mais elaborado de resposta, foi observado na resposta de Tóquio: Acho que eles não só são sem educação, mas também infantil e egoísta com Nolan

(JULGAMENTO DA AÇÃO) *pois todos sem exceção devem participar para poder compartilhar com os outros* (ARGUMENTO).

Destaca-se a explicação em nível conceitual e argumentativo de Cleiton sobre a palavra escolhida: "Vida (AÇÃO). A pesquisadora indagou por que escolheu a palavra vida. Ele respondeu, porque a vida é assim (JULGAMENTO). Quando lhe foi pedido para explicar melhor, Cleiton argumentou, nem sempre as coisas acontecem do jeito que esperamos, temos que aprender com isso" (ARGUMENTO).

Após a discussão coletiva desse conflito sociopedagógico entre os participantes da pesquisa, a pesquisadora os desafiou a escolher uma palavra que pudesse definir o fato analisado. Desprezo, grupo, egoísmo, vida, *bullying* e exclusão – foram as palavras citadas, como explicitado em alguns exemplos nos parágrafos anteriores.

Diante dos objetivos propostos, nesse conflito, foi possível perceber que de acordo com análise dos participantes da pesquisa, eles fariam um grande esforço para incluir Nolan no grupo e, desse modo, não se conformam com situações de isolamento e de exclusão dos colegas. Demonstraram uma tendência para valorizar a participação em uma atividade coletiva bem como a cooperação e interação entre os estudantes.

4.2.1.5 Quinto conflito sociopedagógico

Dando continuidade, o conflito sociopedagógico discutido no quinto encontro de intervenção contou a história de Pâmela, uma estudante do 8º M que veio transferida de Santa Catarina. Pâmela era muito tímida, conversava pouco e os colegas não a incluíam nas conversas. Na hora do recreio também estava sempre sozinha. Na sala de aula, quando tinha trabalho em grupo, ela não era escolhida.

Diante desse fato, foram desafiados a pensar:

- A) Você acha correta essa atitude dos colegas? Por quê?
- B) Se você estudasse no 8º M, o que faria? Por quê?
- C) Se você fosse o professor, o que faria? Por quê?
- D) Relate um conflito vivido em sala de aula.

Os objetivos em relação a esses problemas apresentados foram: analisar o entendimento sobre a importância da interação entre pares em sala de aula para

incluir e aceitar colegas diferentes de si; identificar se os estudantes tendem a abordar a interação e não conformismo em situações de exclusão; e desafiar os estudantes a pensar e a agir com base no princípio da cooperação.

Uma visualização das respostas está organizada no Quadro 8.

Quadro 8 – Conflito Sociopedagógico 5

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Não	Tentaria conversar com meus colegas, porque só assim teria colegas.	Chamaria os pais porque ele saberiam o que fazer.	Não tive conflito.
Homo Sapiens	Normal, pois ela é tímida e não se expressa.	Nada pois, eu não saberia se ela já tinha amigos.	Nada pois, isso é bom para o professor.	Não tive conflito.
Alice	Não, pois eles tinham que acolher ela para ela se sentir bem.	Fazer amizade com ela, pois queria que ela se sentisse bem e com vontade de fazer amigos...o isolamento poderia causar uma depressão.	Falaria para os colegas conversarem com ela pois isso é o correto.	Nota ruim na prova. Isso incomoda.
Tóquio	Acho uma injustiça pois todos tem e tiveram um 1º dia de aula.	Fazer amizade em outra sala, pois lá também poderia ter alguém sozinho.	Comunicaria autoridades do colégio pois eles saberiam resolver.	A professora chamou de tagarela, mas eu sei que ela gosta de mim.
Sapiens Joanis	Não pois, eles deveriam incluir ela nas suas conversas porque ela está sozinha.	Incluiria pois ela precisa ter amigos.	Ajudaria Pâmela fazer amigos	Já fui como a Pâmela, mas me enturmei rápido.
LGGJ	Péssima por causa da sua atitude. Ela não fez nada para ser tratada desse jeito.	Pediria para eles porque seria muito ruim....não ter amigos.	Mandaria eles para a pedagoga.	Tive problemas com a professora E.
Cleiton	Ausente nesse dia.			

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Como se percebe os estudantes não se conformam com o isolamento dos colegas, tendem a dar importância para a interação na turma e são propícios a aceitar pessoas no grupo. Buscaram igualmente, sugerir encaminhamentos para promover a interação da personagem principal nesse conflito. Alguns tentariam resolver, outros atribuíram isso a autoridades do colégio ou aos pais.

Seguindo o padrão de discussão das respostas, percebeu-se que algumas delas, citaram apenas a ação, outras fizeram julgamento e poucas, acrescentaram argumentos.

Um exemplo de respostas que citaram a ação e argumento, é a de Homo Sapiens: *Normal, pois ela é tímida e não se expressa*. (JULGAMENTO DA AÇÃO).

Os estudantes puderam interagir com as suas respostas e, quando questionados sobre conflitos que acaso tiveram durante a semana, relataram novamente uma preocupação com notas, como foi o caso da Alice e de LGGJ.

Sapiens Joanis relatou que já passou por problema como o de Pâmela, porém conseguiu interagir rapidamente com a turma. Isso demonstra um julgamento da situação, demonstrando como resolver se caso fosse com ele.

Tóquio citou uma situação com um professor que a chamou de "*tagarela*" (AÇÃO). Em seu relato esclareceu que não deu importância e explicou: "*Eu sei que ele gosta de mim*". (JULGAMENTO). Como argumento Tóquio usou a seguinte afirmação *Mas eu não levei a sério e continuei conversando porque eu sei que ele gosta de mim*. (ARGUMENTO).

Outro exemplo de resposta com nível mais elaborado é o de Alice: *Eu tentaria fazer amizade com ela* (AÇÃO), *pois queria que ela se sentisse bem e com vontade de fazer amigos* (JULGAMENTO). *Também poderia levar ela para outros caminhos como a depressão, o isolamento*. (ARGUMENTO).

Diante disso, a totalidade dos participantes, com exceção de Homo Sapiens, não se conformaram com a exclusão de Pamela nos grupos e tomariam alguma atitude para promover a sua interação. Houve descentração cognitiva tendenciosa à priorizar a cooperação dos colegas. Portanto, o intuito de promover reflexão sobre a importância da cooperação foi alcançado.

Na sequência, se mostram as respostas nos Quadros 9 e 10, dos conflitos de número 6 e 7 que tiveram os objetivos principais de: identificar o que os participantes pensavam sobre o interesse dos personagens da história; julgar o ponto de vista em relação aos personagens da história; e desafiar participantes a pensar sobre os seus interesses.

4.2.1.6 Sexto conflito sociopedagógico

Este conflito sugeriu uma reflexão a respeito do estudante Joaquim. Ele sempre respondia corretamente às perguntas do professor Lauro e aproveitava para fazer outras porque mostrava curiosidade e interesse em aprender mais dessa matéria. O professor parecia, porém, um pouco irritado com a participação do Joaquim e passou a não deixar mais ele responder às perguntas. Justificou dizendo que alguns colegas estavam reclamando devido ao fato de só ele responder. Então o professor explicava a matéria e fazia a pergunta e dizia “*Joaquim, você não pode responder*”. Isto passou a acontecer com frequência nessa matéria e em outras de que ele gostava.

De acordo com o relato, as perguntas a que foram desafiados a responder foram as seguintes:

- A) Se você fosse o Joaquim, o que faria? Por quê?
- B) O que faria se fosse o professor Lauro? Por quê?
- C) O que você pensa sobre essa atitude do professor? Por quê?
- D) Relate um problema que aconteceu em sala de aula. Pense e escreva uma forma de resolvê-lo.

Quadro 9 – Conflito Sociopedagógico 6

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Falaria com a pedagoga pois, é um direito fazer perguntas. Perguntas e responder deve ser permitido.	Deixaria responder pois, ele era um ótimo aluno.	Uma atitude muito incorreta, porque ele como professor deveria deixar Joaquim responder.	Fiz prova e não fui muito bem.
Homo Sapiens	Responderia.	Nada.	Nada	Nada.
Alice	Ficaria normal pois sempre acontece isso comigo. Tiraria as dúvidas e depois ficaria quieta.	Não mandaria os alunos ficarem quietos pois é um modo de aprender.	Não é correto pois, deveria deixar os alunos perguntarem quantas vezes quisessem.	Mandavam eu ficar quieta. Não perguntei mais.
Tóquio	Conversar a sós com o professor pois, isso é um dilema de sala de aula, mas eu não iria expor o professor em sala de aula.	Iria repensar sobre a questão do Joaquim pois, isso é injusta e ele tem capacidade para responder.	Eu penso que de certa forma ele foi muito, mas muito injusto com Joaquim.	Professora que não explica. Já me acertei com ela.
Sapiens Joanis	Conversar com o professor	Poderia deixar responder algumas perguntas pois todos merecem participar da aula.	Boa e ruim pois, ele deveria deixar Joaquim responder algumas perguntas.	Não teve problema.

LGGJ	Falaria com a diretora pois, isso se chama Bullying.	Falaria com a diretora pois, isso se chama Bullying.	Atitude injusta	Problema com a professora. Sofri bullying.
Cleiton	Reclamar para a diretora e coordenadora e pedir para ir pudesse para outra sala onde pudesse perguntar.	Mudaria de escola pois precisaria de uma escola especializada em crianças como ele onde pudesse aprender melhor e poder fazer mais perguntas.	Excludente	Mesmo problema de Joaquim. Reclamei.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

A discussão desse conflito, desafiou o pensamento dos estudantes a se colocarem no lugar dos personagens e fazer uma análise sob o ponto de vista de cada um deles. As respostas dadas demonstram que se deve valorizar os questionamentos feitos em sala de aula, pois é a demonstração de seu interesse em saber mais sobre aquele assunto. Quanto a atitude do professor julgaram-na injusta.

Este conflito, suscitou nos estudantes certa indignação, pois o que aconteceu com o *Joaquim*, acontece com eles também. Percebeu-se aqui, o senso crítico e antagonicamente, certo conformismo com a situação pois se sentem enfraquecidos para *lutar* contra atitudes dessa natureza, como foi citado por Alice: Ficaria normal (AÇÃO) porque sempre acontece isso comigo (JULGAMENTO). Tiraria as dúvidas e ficaria quieta (ARGUMENTO).

Outro exemplo semelhante é o de Felipe: Iria falar para a pedagoga do colégio (AÇÃO), pois é um direito o aluno fazer perguntas (JULGAMENTO). Perguntar e responder na sala de aula deve ser permitido (ARGUMENTO).

A partir da reflexão sobre o conflito presente na história, a pesquisadora promoveu um momento de reflexão e exposição de experiências vivenciadas semelhantes pelos participantes. Felipe falou que estava preocupado com a matéria de Ciências (AÇÃO) e não sabia se teve bom resultado na prova (JULGAMENTO).

Como relatado na subseção da observação, Alice comparou a história do conflito narrado pela pesquisadora com a sua própria história. Ela disse: "Isso aconteceu (AÇÃO) muito comigo. Quando questionada em que momentos, ela respondeu que, várias vezes ano passado o professor mandava ficar quieta, então fiquei quieta". (JULGAMENTO). Para compreender, a pesquisadora perguntou por que ela escolheu ficar quieta. Alice argumentou que se acostumou com isso e é melhor

não ter o desgaste do embate. Na opinião dela, o que deveria ser feito era fazer o que o professor mandou. Quando questionada sobre como resolveria o problema, respondeu: *"Não perguntei mais, mas fiz isso porque não resolve falar com ele"* (ARGUMENTO). Como dito, a razão de não perguntar mais, era o desgaste que sofria cada vez que tinha interesse em perguntar e receber uma resposta extremamente negativa para o seu questionamento.

Tóquio lembrou da aula de História quando pediu para a professora explicar novamente o conteúdo. Na opinião de Tóquio, a professora explicou com raiva (JULGAMENTO DA AÇÃO). A pesquisadora perguntou o que ela fez em seguida e ela respondeu que continuou perguntando e depois se entendeu com ela.

Ainda sobre a questão que pediu para falar um problema que ocorreu em sala de aula, Cleiton relatou que aconteceu com ele situação semelhante a de Joaquim. A pesquisadora perguntou o que ele fez e respondeu que reclamou para a direção e para a equipe pedagógica. Quando questionado novamente sobre os motivos que o levaram a fazer isso, Cleiton disse que estava cansado por não receber respostas para as suas solicitações. Após isso, perceberam nele indicativos de AH/SD e fizeram com que fosse encaminhado para a avaliação psicoeducacional. Cleiton descreveu assim o seu problema: *"A mesma coisa que Joaquim, reclamei na direção e aqui estou, nas altas habilidades (AÇÃO). Eles me identificaram porque era curioso e tinha interesse por todos os assuntos ao meu redor, mas os professores se irritavam com as minhas perguntas incessantes"* (JULGAMENTO). Quando questionado sobre como resolveria, asseverou: *"Foi o que fiz e já disse que fiz, reclamei na direção e então notaram as minhas, entre aspas, 'altas habilidades', daí eu vim parar aqui"* (ARGUMENTO).

LGGJ, que, por várias vezes, mencionou a questão do *bullying*, falou que seu conflito foi também em sala de aula. O seu relato: *"Eu estava na sala de aula, escrevendo e acompanhando a aula (AÇÃO), mas a professora D. estava falando que eu estava tirando sarro e falou que ia entrar na Justiça e ia acionar o Estatuto do Idoso, mas eu não liguei, porque ela já é ultrapassada da idade"* (ARGUMENTO). Ao ser questionado pela pesquisadora, sobre qual seria a melhor forma de resolver isso, destacou: *"Eu iria na diretoria e ia falar que a professora estava pegando no meu pé e ia falar que eu estava sofrendo bullying porque ela estava me excluindo dos outros"* (JULGAMENTO). Também foi perguntado se ele fez isso, ao que respondeu que não,

porque não iriam dar importância para ele, pelo fato de não acreditarem nas suas palavras. A pesquisadora perguntou por que ele pensava dessa forma. Respondeu que *achava* isso pelo fato de ter TDAH.

4.2.1.7 Sétimo conflito sociopedagógico

Na sequência aos encontros, o conflito 7 contou uma situação ocorrida na aula de Arte do 7º W. A professora Meise solicitou aos alunos que apresentassem um trabalho sobre o conteúdo de artes visuais. O trabalho não valia nota. No dia da apresentação, tinha dois trabalhos iguais: da Fabiele e da Laura. A professora elogiou o de Fabiele e não elogiou o de Laura.

Nessa linha de pensamento, a proposta de reflexão foi feita a partir dos questionamentos:

- A) Você faria um trabalho que não valesse nota? Por quê?
- B) O que você faria se fosse a Fabiele? Por quê?
- C) Se você fosse a Laura? Por quê?
- D) Você achou que foi justa a atitude do professor? Por quê?

No Quadro 10 podem ser observadas, de forma resumida, as respostas elaboradas pelos estudantes.

Quadro 10 – Conflito Sociopedagógico 7

PARTICIPANTE	A	B	C	D
Felipe	Sim pois, pelo menos aprenderia mais.	Conversaria e agradaria pois, assim não ficaria triste.	Não desanimar e fazer melhor a próxima prova	Sim pois, cada um tem o que merece.
Homo Sapiens	Não pois, eu não queria fazer o trabalho.	Nada pois, não é problema meu	Nada, não vale nota.	Não pois a Fabiele poderia ter roubado a ideia de Laura.
Alice	Sim pois, se o professor passasse outro parecido, já saberia fazer.	Agradeceria o elogio e pediria que a professora elogiasse o trabalho da colega	Reclamar e pedir para elogiar o trabalho da colega	Não pois o das duas estavam igual.
Tóquio	Sim pois, a professora poderia estar contando pontos para o conselho de classe.	Agradeceria e verificaria se os trabalhos eram iguais. Depois pediria para elogiar o de Laura pois, pode ser que a professora não se ligou.	Conversar com a professora	Não pois, o das duas estava igual, mas se ele não elogiou é porque teve um motivo.

Sapiens Joanis	Não faria pois, não valia nota.	Pediria desculpa para a professora.	Conversar com a professora	Não pois, o trabalho não valia nota e não quis interferir na amizade delas.
LGGJ	Não. Porque tanto sofrimento para fazer um trabalho que não vale nota.	Ajudaria Laura porque a professor foi injusta.	Chorava	Não. Porque elogiar só um se os dois estavam iguais?
Cleiton	Não faria porque só estou na escola por causa da nota.	Não faria o trabalho por diversos motivos.	Não faria pois eu só fico esperando o professor passar o trabalho mas não aprendo nada com isso porque eu já sei o conteúdo.	Incorreta. Teria que trabalhar conteúdos novos. Não precisa ficar tanto tempo em um conteúdo só.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Em consonância com os objetivos aos conflitos 6 e 7, nota-se que o interesse demonstrado pelos estudantes é aprender e a nota é secundária, porém por ser muito exigida na escola, assume um caráter de “autocobrança”. Corroborando à questão anterior, julgaram injusta e incorreta a atitude do professor pelo fato de elogiar uma das alunas sendo que as duas fizeram o trabalho igual. Sendo assim, nas respostas afirmaram ou negaram a ação, também julgaram de acordo com suas convicções interiores.

Homo Sapiens, respondeu apenas afirmando ou negando a ação, com destaque ao fato de declarar: *Não é problema meu*. Por outro lado, Felipe explica: Conversaria (AÇÃO) com Laura para agradar ela (JULGAMENTO) pois ela não iria ficar triste. (ARGUMENTO). Significa dizer que julgou que a situação interferiu nas emoções de Laura e portanto, alguém tinha que fazer alguma coisa para ajudá-la. A razão disso seria, não permitir que ela continuasse triste.

Cita-se, o exemplo de Alice que foi mais além em uma de suas respostas: *Sim* (afirmação da AÇÃO), pois se o professor passasse um outro trabalho parecido eu já teria ideia de como fazer. (ARGUMENTO). Também LGGJ demonstrou nível mais elaborado de análise em uma de suas respostas: Não (negação da AÇÃO) *porque ela ter dado elogio para uma só, se os dois trabalhos eram iguais?* (ARGUMENTO). LGGJ julgou que dar um elogio para um apenas era injusto com o argumento de que os dois trabalhos eram iguais.

Percebe-se que os conflitos sociopedagógicos relatados pelos estudantes dizem respeito ao fato de tirar boas notas nas avaliações. A pressão por notas na escola foi constatada, a fala de Cleiton a respeito do conflito número 7 evidencia isso: *"Não faria o trabalho (negação da AÇÃO), porque, primeiro, eu não tenho dinheiro para comprar papel para fazer uma coisa que não vale nota. Segundo, papel é caro. Terceiro, eu só estou na escola por causa de nota. Eu só fico esperando o professor passar conteúdo que, na maioria das vezes, eu já sei. Quarto, quando o professor dá um trabalho que não vale nota, é de conteúdo que ele já passou e que a gente já aprendeu e está "encrestado" na mente. Então, não precisa mais. Eu não faria".* (ARGUMENTO).

Em contraste com a questão da nota, fica evidente a relevância dada para a aprendizagem de conteúdos quando o estudante argumenta novamente: *"Teria que trabalhar conteúdos novos e não ficar tanto tempo em um conteúdo só".* (JULGAMENTO).

4.2.1.8 Considerações preliminares

Pelo exposto e de modo geral, podemos considerar que, os estudantes com AH/SD relataram conflitos vivenciados por eles com os seus professores, seja por se sentirem vítimas de *bullying* ou por se sentirem incompreendidos devido a sua postura questionadora e participativa nas aulas. Os dois fatores estão relacionados, pois, quanto mais perguntam, mais lhes é chamada atenção em sala de aula.

As questões respondidas pelos estudantes sobre conflitos sociopedagógicos foram referentes aos personagens, porém foi possível perceber a relação que fizeram consigo mesmos, quando se projetarem comparando-se com os personagens das histórias e se identificando com as situações vivenciadas por esses. Por esse motivo, a discussão promoveu uma descentração cognitiva permitindo pensar no tempo presente sobre o conflito proposto e, no tempo passado, sobre as suas experiências na escola.

Percebeu-se nas respostas dos estudantes que há um interesse intrínseco em aprender na escola, mas existe uma preocupação em tirar boas notas, porque isso é necessário e sentem muita cobrança para que tenham melhores notas que os demais colegas.

Todas as discussões realizadas no decorrer da pesquisa, promoveram o pensar sobre si e sobre as suas relações interindividuais. Nesse sentido, foram propostas as atividades, a seguir relatadas, para que os estudantes pudessem perceber em quais áreas estão as suas habilidades e refletir sobre o seu espaço escolar, pois foi percebida essa necessidade no grupo.

4.2.2 Autoinventário

A atividade para pensar sobre si mesmos foi promovida na intervenção, ou seja, o autoinventário. O objetivo dessa atividade foi verificar as áreas de interesse e como se constituem os modos de ser e de pensar dos participantes desta pesquisa. Especificamente, o autoinventário sugeriu que assinalassem as suas habilidades, áreas de conhecimento e experiências, traços de personalidade, realizações e pessoas importantes da sua vida (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2012).

Felipe, apontou como habilidade principal o raciocínio lógico-matemático. História, matemática, desenho, ciências, inglês e informática foram reconhecidas por ele como as áreas de conhecimento e experiência. Os traços de personalidade e qualidades positivas que destacou foram ser inteligente e alto. É interessante destacar que, comparado aos colegas, Felipe não se destaca pela altura. As realizações mais importantes que listou foram ter apartamento duplex na praia, desenhar de forma muito realista, ter celular, *notebook* e *tablet*. Em relação às pessoas que considera mais importantes, destacou a mãe, avó, avô, madrinha e padrinho.

Saber fazer conta é a habilidade reconhecida por Homo Sapiens, o que é coerente com as áreas de conhecimento da matemática, de química e de astronomia. Bravo, irritado, energético, estranho e inteligente são os seus principais traços de personalidade e qualidades positivas que reconheceu em si mesmo. O nascimento foi selecionado por ele como a realização mais importante. No que se refere às pessoas mais importantes, escolheu a mãe, a avó e o padrasto. É interessante destacar que Homo Sapiens reconheceu que ele não tem interesse em compartilhar, colaborar e interagir.

Por outro lado, Alice disse gostar de fazer amigos, de conversar, além de atividades de culinária. Essas foram as habilidades que destacou e afirmou gostar muito de pensar sobre isso. Destacou como pontos positivos de sua personalidade a

simpatia, a gentileza, a persistência e, ao mesmo tempo, ter temperamento explosivo. As realizações mais importantes que destacou foram viagens, ter unhas compridas (rói unhas e no momento estava com unhas postiças) e sair do país. Ressalta-se que, em vários momentos ficou evidente o perfil perfeccionista e a exigência consigo mesma em relação ao seu rendimento escolar. Em relação às pessoas mais importantes, escolheu os familiares, amigos da sala de AH/SD e Deus.

De acordo com a descrição feita de si mesma, Tóquio acreditou que as suas habilidades são fazer bolo, conversar, dormir e ter criatividade. Destacou história, teclado, educação física, confeitaria francesa e português como as áreas de que mais tem conhecimento e experiência. Simpatia, infantilidade e inteligência foram os traços de personalidade e qualidades positivas, destacadas por ela. Sobre as suas realizações mais importantes, Tóquio destacou o seu nascimento e o fato de ter tido sucesso nas etapas escolares e não ter reprovado em nenhum ano. Deus, pai, mãe, irmão, amigo e os cachorros, foram citados, por ela, como as pessoas mais importantes da sua vida.

As habilidades que Sapiens Joanis reconheceu em si mesmo foram conversar e fazer amigos. Em relação às áreas de conhecimento e experiência, destacou a matemática, mexer com painel de som e informática. Quando perguntado sobre seus traços de personalidade e qualidades positivas, listou a loucura e a persistência. No que se refere às suas realizações mais importantes, destacou o fato de ter um celular e um computador. Por fim, as pessoas mais importantes para ele são os amigos.

Cleiton ressaltou, como habilidades que percebe em si mesmo – o fato de aprender rápido, de ter alta engenhosidade e criatividade. Suas qualidades positivas listadas por ele incluíram ser espontâneo, líder ("*Meus amigos também falam isso*") e alegre (quando escreve algo no quadro, colocou num cantinho: "*Seja feliz*"). É interessante destacar que, na identificação do caderno de conflitos, Cleiton escreveu, entre parênteses: "*Cleitin seu amiguin*". Isso confirma seu senso de humor, disposição para interação e formação de vínculo com os colegas. Descobrir, sozinho, como funciona um sistema de produção a jato foi a realização mais importante que destacou. Em relação às pessoas mais importantes, citou o pai, a mãe e o irmão.

Cleiton relatou que tem um ponto de vista conservador e familiar. Quando a pesquisadora perguntou o porquê, ele disse que tem muita consideração pela sua família. Deseja o bem para todas as pessoas, mas, para as pessoas ruins, deseja

morte. A pesquisadora perguntou por que ele pensa dessa forma. Então Cleiton relatou que há pessoas que acham que ele é bipolar, porque trata as pessoas de jeito diferente. Ao ser questionado sobre o porquê de pensar assim, respondeu que cada pessoa gosta de ser tratada de um jeito diferente. Mencionou, como exemplo, a relação com dois amigos da sala de recursos: *"Pode ser amigo e fazer brincadeiras com um, mas com outro tem que ser mais sério"*.

Por outro lado, na troca de ideias sobre essa atividade, percebeu-se que LGGJ preferiu não fazer. Quando a pesquisadora perguntou sobre os seus motivos, ele disse que não tinha habilidades para destacar. Para interagir e desafiá-lo, a pesquisadora ainda perguntou se ele pensava que todos têm algo que sabe fazer bem e algo que precisa gastar mais tempo para se desenvolver, mas ele preferiu permanecer sem realizar a atividade.

Na sequência, de modo a compreender quais são as percepções dos estudantes a respeito da escola em que estudam, solicitou-se primeiramente, a elaboração de um desenho ou texto sobre a escola, especificamente, a respeito do que mais gostam e menos gostam. A partir dos desenhos e textos, a pesquisadora elaborou o Quadro 11, apresentando a síntese do que os estudantes fizeram.

Quadro 11 – Parte da escola que considera mais importante e parte que não gosta

NOME	PARTE DA ESCOLA MAIS IMPORTANTE	EU NÃO GOSTO
Felipe	Sala de aula.	Bagunça na sala e pessoas mal-educadas.
Homo Sapiens	Sala de aula.	Professores chatos. (exigentes)
Alice	Cantina. Sala de aula.	Das câmeras, de alguns professores, da proibição de celulares, a demora na fila da cantina, não poder comer na sala nem no ginásio, etc.
Tóquio	Sala de aula. Banheiro.	Da comida, das câmeras, das aulas na quadrinha.
Sapiens Joanis	Sala de AH/SD, sala de informática e sala de aula.	Às vezes a merenda, aula na quadrinha, celular proibido, etc.
LGGJ	Quadra.	Citou o nome de uma professora.
Cleiton	Sala de aula.	Lugar fechado.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Ao destacarem o que não gostavam, foram questionados sobre quais sugestões dariam para transformar as situações ou espaços. Teriam que pensar como tornar o ambiente mais agradável para si e para todos. Isso está explicitado no Quadro 12.

Quadro 12 – Sugestões para melhorar a escola

	SUGESTÕES
Felipe	Chamar os pais dos alunos para conversar.
Homo Sapiens	Não dá para mudar nada. Professores têm que ser <i>chatos</i> .
Alice	Liberar o uso do celular, os professores serem mais gentis, tirar as câmeras, ter mais filas de atendimento na cantina.
Tóquio	Tirar as câmeras e aumentar o ginásio.
Sapiens Joanis	Liberar o uso do celular.
LGGJ	Nenhuma.
Cleiton	Modificar toda a estrutura da escola e metodologia das aulas.

Fonte: A pesquisadora. (2019).

Como último desafio foi solicitado que imaginassem uma conversa interessante com a pessoa que teria condições de mudar as situações e escrevessem um diálogo com ela. Seguem alguns exemplos de estratos desses diálogos:

"Eu queria que você chamasse os pais de alguns alunos bagunceiros", asseverou Felipe. Quando questionado por que faria isso. Felipe respondeu que é importante a presença dos pais para acompanhar os filhos.

Homo Sapiens afirmou: *"Os professores têm que ser chatos para serem exigentes. Quando são exigentes ensinam melhor"*.

Alice decidiu dialogar com uma amiga em vez de escrever no formato solicitado pela pesquisadora. De acordo com relato oral, não teria resultado falar com essa pessoa, então seria melhor *"desabafar"*. Na conversa, ela afirma: *"Eu estou achando um pouco chata, nós não ficamos livres para fazer as coisas"*. Alice se referia às câmeras de segurança que causam nela a sensação de estar sendo vigiada o tempo todo.

Do mesmo modo, Tóquio seguiu com uma ideia semelhante: *"Diretora, por favor, tira as câmeras, ou então aumenta o ginásio"*. Aumentando o ginásio (quadra de esportes), teriam mais liberdade para interagir sem que estivessem na "mira" das câmeras.

LGGJ não queria responder a essa questão, mas acabou resumindo seu desanimo em uma simples frase: *"Eu diria para ela (diretora) mudar, mas eu sei que ela ia dizer: Não"*.

Apesar da indicação da pesquisadora para desenhar o espaço mais importante, Cleiton preferiu fazer um desenho representativo sobre a escola ideal, no seu ponto de vista. Após concluir afirmou que a estrutura e o jeito de dar aulas precisam mudar.

Ele descreveu: "Uma sala grande onde o professor fica no meio respondendo às perguntas dos alunos. Ter uma salinha de espera, uma sala de direção com banheiro, salinha do zelador, sala das pedagogas com banheiro. Um pátio com um monte de banquinho para todo mundo ficar sentado, cantina ao ar aberto com árvores. Um espaço com vários bancos para conversar com os amigos numa roda. No meio ter um laguinho. Uma quadra de esportes. Eu gosto desse tipo de escola porque a gente consegue respirar" (grifos nossos).

Destaca-se ainda uma fala do Cleiton ocorrida durante a discussão do conflito sociopedagógico número 6 e que tem relação com esse depoimento: "*Olha, professora! Se fosse para mim estudar do jeito que eu gosto, eu não levaria caderno, nada. Eu só levaria um bloquinho de anotações e uma caneta, de preferência um lápis e uma borracha ... e porque eu só vou anotar coisas que fossem realmente complexas. E eu levaria um caderninho para conta matemática. E outra, conta matemática eu faço a maioria no cérebro. Eu só precisaria para fazer conta de divisão e multiplicação e anotar a resposta. E daí eu usaria mais ou menos uma ou duas páginas por dia e ter um lugarzinho para anotar o nome do conteúdo e a data e pronto.*

Em geral, notou-se a fluência de ideias sobre os questionamentos feitos aos estudantes com AH/SD. Nenhum dos participantes relatou sobre a oportunidade de conversar na escola sobre as suas ideias. A atividade proporcionada, valorizou o ponto de vista de cada um, ao mesmo tempo em que os desafiou a pensar sobre si mesmos. Constatou-se que apesar das dificuldades apresentadas pelos participantes desta pesquisa, eles consideraram a escola um ambiente importante.

Por outro lado, ficou em destaque o incômodo nesse ambiente, com as câmeras de vigilância, fato este que foi observado nos primeiros encontros promovidos pela pesquisa.

4.3 INTERPRETAÇÃO

Nessa subseção, inicialmente são descritas as categorias de interpretação dos dados sobre os conflitos do cotidiano escolar. Depois segue a interpretação dos dados obtidos, por estudante individualmente e de grupo. Para isso, resgatamos os resultados da observação provenientes dos registros feitos nas intervenções,

acrescendo os resultados da aplicação dos conflitos. Posteriormente será elaborada a interpretação da tomada de consciência.

4.3.1 Categorias de interpretação dos dados

Nos dados coletados identificamos respostas mais e menos elaboradas e que refletem o nível de Tomada de Consciência dos adolescentes sobre os conflitos do cotidiano escolar. Diante disso, definimos, para tabulação dos dados, **três classes de interpretação** (Apêndice 6) dos conflitos sociopedagógicos do cotidiano:

1. TC na dimensão prática (I) – São os conteúdos dos estudantes referentes à ação realizada ou à negação/afirmação da ação sem comentários, explicação ou julgamentos adicionais. Nas respostas foram citados fatos ou, simplesmente, “*sim*”, “*não*”, “*talvez*”, “*não sei*”, “*não me interessa*”.

2. TC na dimensão da compreensão com apoio da ação prática (II) – Os estudantes que demonstram uma compreensão vinculada com a ação. Dito de outro modo, a compreensão precisou do apoio do concreto para ser elaborada. Foram respostas com um julgamento que refletiu o ponto de vista do participante da pesquisa. Esse julgamento também se apresentou como uma explicação da resposta.

3. TC na dimensão da conceituação (III) – Os estudantes que expuseram respostas condizentes com a conceituação, ou seja, apresentaram a elaboração conceitual sobre o efeito da ação e a sua relação com outras situações semelhantes às analisadas. Apresentaram também descentração da ação e análise do ponto de vista de mais de um personagem envolvido na história. No conteúdo das respostas se utilizaram de argumentos para afirmar seus julgamentos.

4.3.2 Interpretação dos dados por estudante

A seguir vão interpretados os dados de cada participante, a fim de dar maior visibilidade ao aspecto individual de cada um. A ordem de apresentação segue a apresentada na descrição anterior dos resultados.

4.3.2.1 O caso de Felipe

Foi possível observar que Felipe demonstrou conceito positivo de si, porém singular é a passagem em que se autodescreveu como uma pessoa de estatura alta, tendo em vista que não é. A preocupação em tirar notas altas foi constante em seus conflitos intraindividuais, principalmente na disciplina de sua preferência, a de Ciências.

Nas tarefas propostas, ele se manteve envolvido, mas a interação com os colegas ocorreu somente nas aulas de Robótica e apenas com um dos colegas. Era comum observar Felipe isolado, tendo que a pesquisadora intervir para promover a sua interação. Havia, no entanto, da parte dele, demonstração de que tinha vontade de desenvolver interação com os colegas, pois esteve sempre presente durante a intervenção.

Como destacam Costa (2006) e Almeida et al. (2017), a escola não pode reforçar o isolamento social, pois isso reflete significativamente no interesse do estudante pela escola. No caso dos estudantes com AH/SD, destaca-se que a perda de interesse na interação social interfere no interesse para frequentar a escola, tornando isso uma tarefa árdua. Nesse sentido, é importante destacar que o isolamento não é uma característica inerente à superdotação, porém a forma como o meio escolar se organiza para atendê-lo costuma reforçar a não interação entre os pares.

Alencar (2007) destaca que alunos com inteligência extremamente elevada apresentam mais problemas de socialização, preferindo o isolamento. Quando, porém, esses alunos entram em contato com indivíduos com inteligência similar à deles, então vivenciam comportamento mais socializado e feliz.

Corroborando esse entendimento da mencionada autora, coloca-se como prioridade a oferta de atendimento educacional especializado em salas de recursos ou em centros de atendimento, para que ali possam ser mais facilmente desenvolvidas as trocas sociais. Isso, no entanto, não basta, pois é importante ofertar programas que propiciem que esses estudantes possam discutir seus conflitos sociopedagógicos, pois, dessa forma, serão desafiados à tomada de consciência para buscar formas de estabelecer trocas sociais de qualidade.

Então, quanto ao caso de Felipe, percebeu-se ausência de conflitos, tanto na observação quanto na intervenção. Tampouco conflitos apareceram em seus relatos sobre a sala de aula comum. Concordou, na maioria das vezes, que o professor, a

pedagoga ou os pais são autoridades principais para que os conflitos pudessem ser resolvidos.

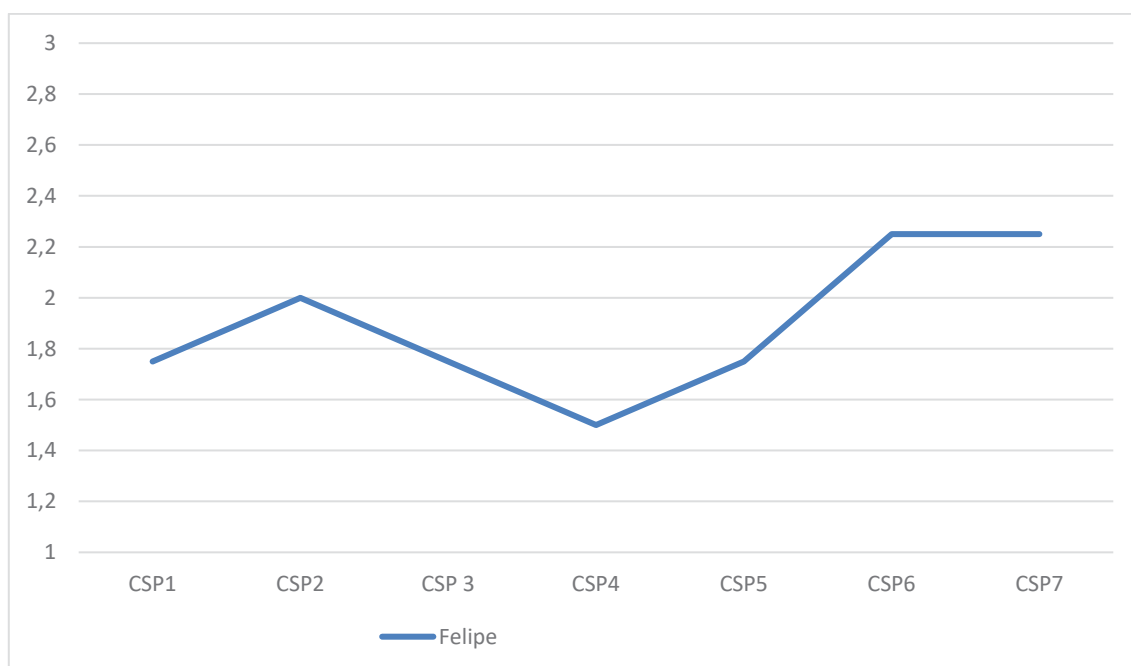
O conflito é uma forma de autorregulação e tem efeito pedagógico (VINHA, 2013), mas, para isso, é preciso permiti-lo e compreendê-lo dessa forma, para que resulte em tomada de consciência das ações.

O ambiente favorável para a discussão e a resolução de conflitos, criado no desenvolvimento da pesquisa, promoveu a liberdade de pensamento para o Felipe. Isso interferiu qualitativamente na tomada de consciência.

No decorrer da pesquisa, as respostas de Felipe foram, de uma elaboração simples, para uma mais elaborada. Nos primeiros conflitos sociopedagógicos, ele dizia que o professor tinha razão e, nos últimos, classificou como atitude incorreta o fato de não deixar *Joaquim* responder às perguntas em sala de aula, julgando o que o professor deveria fazer. Isso significa que sentiu liberdade para questionar as atitudes e se posicionar criticamente, admitindo que os adultos também podem estar equivocados em seus posicionamentos.

Percebe-se, no Gráfico 1, a evolução de Felipe, do seu processo de tomada de consciência, desenvolvido por meio da discussão dos conflitos sociopedagógicos.

Gráfico 1 – Desenvolvimento da TC de Felipe



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Embora, as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre AH/SD, focarem mais na dimensão cognitiva, os resultados demonstrados por Felipe nos deflagram a necessidade de análise da dimensão social dos estudantes com AH/SD. Corroborando Alencar (2014, p. 149) o fato de o estudante ter AH/SD “[...] não o tornam imune a dificuldades de ordem emocional e social”. As dificuldades de Felipe em interagir com os colegas poderia resultar em um possível encaminhamento ao atendimento psicoeducacional.

A pouca participação de Felipe quando convidado a falar sobre seus conflitos vivenciados na escola, pode estar relacionada a uma questão emocional. Por isso, Felipe conteve seus conflitos sociopedagógicos e, pouco expôs ao grupo. Embora, seus relatos sobre os conflitos por ele vivenciados tenham sido raros, a presença no grupo e a realização das atividades e as trocas sociais permitidas, proporcionaram uma pequena progressão no desenvolvimento emocional.

Percebeu-se que Felipe teve avanços na tomada de consciência, pois evoluiu para o nível 2. Ao final da intervenção, elaborou respostas ao nível de compreensão com apoio da prática. Demonstrou estar mais à vontade para manifestar o seu pensamento, chegando a dar algumas respostas, não somente com o julgamento da ação, mas também com argumentação.

Em consonância com Saladini (2008, p. 53), “[...] a tomada de consciência no nível da conceituação é dependente da tomada de consciência no nível da ação (saber fazer)”. Isso explica, os progressos de Felipe neste processo de tomada de consciência, e sinaliza a necessidade da continuidade do projeto de intervenção desta natureza oportunizado nesta presente pesquisa.

4.3.2.2 O caso de Homo Sapiens

As repostas de Homo Sapiens foram objetivas e ficou evidenciada a ausência do pensar sob o ponto de vista do outro. Para ele, o professor como autoridade deve impor seu ponto de vista e tem que ser exigente, pois só assim os estudantes aprendem. Apesar desse ponto de vista ter aparecido claramente nos conflitos, quando havia discussão em grupo, então ele discordava das atitudes dos professores em relação a situações que ele viveu em sala de aula, como, por exemplo, corrigir provas de forma errada. Ao mesmo tempo também deixou claro o seu conformismo

com a situação, já que, para ele, a autoridade está nos professores e que ele não tem poder para fazer qualquer mudança, ou seja, não discute com eles.

Percebe-se, em Homo Sapiens, o predomínio do pensamento heterônomo, pensamento que é reforçado pela ausência de qualidade na interação social que vivencia no ambiente escolar corroborando os achados de (PIAGET, 1932/1977). Ele mesmo reconhece que não tem habilidade para compartilhar, ensinar, colaborar e interagir. Por esse motivo, é, reconhecidamente, uma necessidade muito importante promover a cooperação e desafiar as relações interindividuais com qualidade. Outra questão que merece destaque é colaborar para que os estudantes com AH/SD desenvolvam os seus melhores projetos, com isso visando também o bem comum, por meio de princípios éticos. Por essa razão, o trabalho precisa também ser coletivo.

Homo Sapiens demonstrou preocupação com as notas e se considera um bom aluno, apesar de se autodeclarar desinteressado. Manteve-se pouco envolvido com as propostas de robótica e da intervenção, apesar de escrever sobre todas as perguntas. Em relação ao envolvimento com os colegas, demonstrou pouca disposição. Iniciava as atividades interagindo e, aos poucos, ia deixando de cooperar, principalmente quando era contrariado nas suas ideias.

As características que foram observadas em Homo Sapiens, foram a falta de envolvimento, de interação, cooperação e interesse. Em consonância com Stoltz (2002, 2012) e Teixeira (2008), a interação social promove a tomada de consciência em várias áreas do conhecimento. Igualmente, concorda-se que, as relações de cooperação e reciprocidade defendidas por Montoya, se contraem à “[...] obediência cega à autoridade ou à tradição societária (2017, p. 242).

Na maior parte do tempo, Homo Sapiens se manteve isolado dos colegas e quando mantinha interação, conflitos interpessoais eram gerados, preferindo isolar-se do grupo, apesar da intervenção da pesquisadora. Observa-se que, a prática de discussão para resolução de conflitos, não pode ocorrer apenas na sala de recursos.

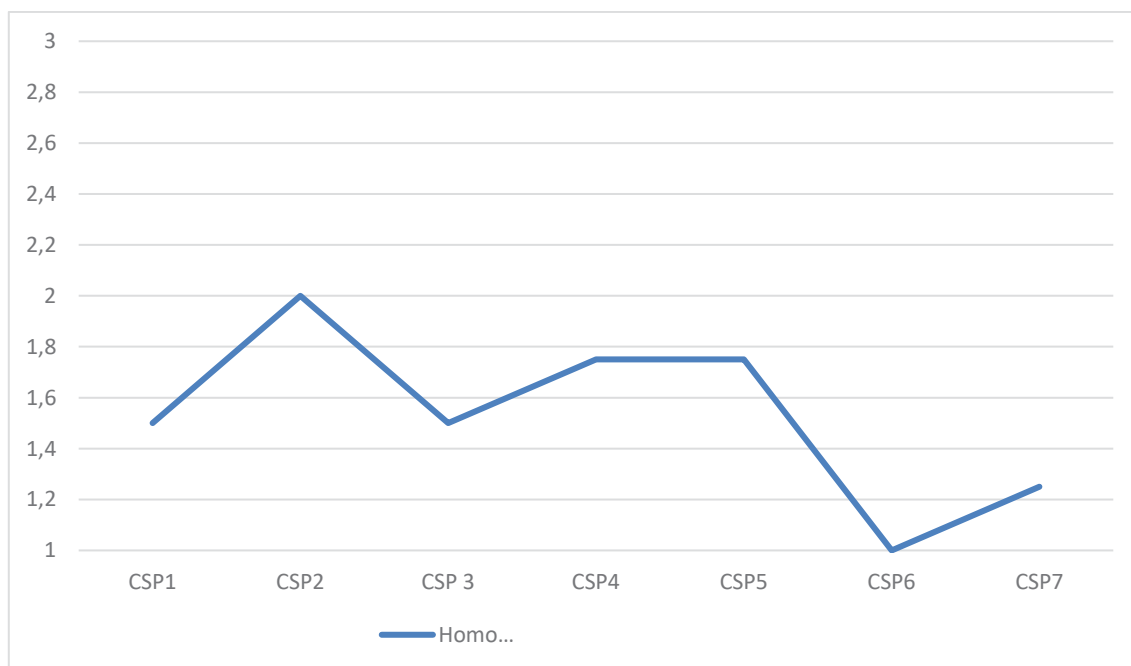
É necessário trabalhar na sala de aula regular, onde também acontecem os conflitos e as melhores oportunidades para desafiar os estudantes com AH/SD a desenvolver relações interindividuais com alteridade. É também na sala de aula que esses estudantes podem ser desafiados a pensar e a agir de acordo com a moral da autonomia, como destacado por La Taille (2009, p. 116): “A presença desses sentimentos motiva o indivíduo a agir moralmente e sua ausência ou fraqueza de

intensidade levam à ação imoral (ou ausência de ação moral, no caso dos deveres positivos”.

Não é possível desenvolver o envolvimento, a interação, cooperação se o ambiente não é favorável a isso. A participação dos professores nesse processo é fundamental para conseguir observar a ausência de interesse do estudante durante a sua interação social, e para organizar uma ação pedagógica que venha a suprir tal necessidade.

No Gráfico 2 se observa que Homo Sapiens se manteve entre o nível 1 e 2, de tomada de consciência. São estudantes com este perfil que precisam de olhares atentos, a fim de lhes direcionar os seus potenciais para o bem comum e desafiá-los constantemente à interação. O conteúdo de suas respostas esclarece que a compreensão de Homo Sapiens esteve embasada na ação, mas sem a conceituação.

Gráfico 2 – Desenvolvimento da TC de Homo Sapiens



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

O conteúdo de suas respostas esclarece que a compreensão de Homo Sapiens esteve embasada na ação, sem a conceituação. A esse respeito Piaget (1977, p. 9) afirma que “[...] a própria 'tomada de consciência' constitui uma conduta, em interação com todas as outras”. Tal afirmação corrobora o resultado de Homo Sapiens, pois não manteve interação com os colegas.

Antes de se pensar na sala de recursos multifuncional como espaço cooperativo, também se faz necessário repensar o espaço da sala de aula. A escola necessita dispor de momentos específicos da aula para discutir sobre questões morais num ambiente construtivo de educação moral, a fim de promover a interação social e possibilitar o desenvolvimento humano dos superdotados. Em consonância com Valentim e Vestena (2019, p. 4), existe uma necessidade de se dar “atenção a estes alunos na sala de aula é fundamental nesse sentido, o de construir ambientes cooperativos para que seja possível o desenvolvimento da moral, da autonomia, do saber pensar por si, de ser crítico e participativo na sociedade.”

4.3.2.3 O caso de Alice

Alice se reconhece como uma boa aluna, pois tira boas notas e acredita ter um perfil de liderança. Demonstrou em seus diálogos ser perfeccionista e estar sempre preocupada com as notas das avaliações. O perfeccionismo precisa ser discutido com os estudantes com AH/SD, com sua família e professores, para que não exerçam pressão excessiva, causando prejuízos emocionais. Esse achado corrobora o exposto por Freeman (2014, p. 575): “Pode haver um preço emocional a pagar quando pais e professores colocam uma pressão constante nos jovens para ter um rendimento brilhante sempre”.

É importante ressaltar que o perfeccionismo tem sido apontado, na literatura, com um problema a ser solucionado entre os estudantes superdotados. Alencar (2007) destaca que o perfeccionismo e o medo do fracasso precisam ser encaminhados para uma melhor atenção aos aspectos socioemocionais. A autora afirma que esse aspecto tem sido menos pesquisado, apesar de ser igualmente importante para o desenvolvimento saudável dos estudantes.

De fato, o alto nível de exigência imposto, seja por si mesmo, pelos pais e pelos professores, reforça a ansiedade e a busca nem sempre saudável por ser e estar nos primeiros lugares. Há que se desenvolver, nesses estudantes excessivamente exigentes consigo mesmos, a permissão para errar e a disposição para voltar ao início, se assim for necessário.

Em concordância com Alencar (2007, p. 377), enfatiza-se que “[...] seria desejável que pais e professores fossem orientados a respeito das características

peçoais, desenvolvimento cognitivo, necessidades sociais e emocionais e habilidades desses indivíduos”.

Igualmente foi observada em Alice uma certa pressão externa, inclusive ela se sentiu coagida e vigiada, fato que a incomodou profundamente, o que comprova o efeito negativo em seus esquemas intraindividuais. Nesse sentido, novamente se chama a atenção para que, na escola, seja criado um ambiente de liberdade para a expressão de seus pensamentos, a fim de promover a autonomia moral em vez de reforçar a heteronomia pela coação (PIAGET, 1932/1977).

Nas resoluções dos conflitos das histórias, Alice julgou que os professores estavam certos. Essa consciência poderia ser chamada de heteronomia, isso se não fosse conhecido todo contexto de Alice. Por outro lado, ela também destacou que há uma necessidade de que os estudantes tenham direito de perguntar e de responder. Esse posicionamento dela demonstra que reconhece quando há injustiças, mas, ao mesmo tempo, tem consciência que não pode vencer alguém que tenha autoridade maior do que ela. É um conflito não aproveitado para trabalhar com autonomia, valorizar o ponto de vista do outro e o respeito mútuo.

A respeito da autoridade e da coação adulta, vale destacar o que diz Piaget (1932/1977, p. 348): “A crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar”.

Para ocorrer uma discussão entre iguais – professores e estudantes com AH/SD –, se faz necessário e urgente reconhecer que a relação pode e deve ser recíproca e que o conhecimento de um coopera com o do outro. Estudantes com AH/SD não querem competir com o professor. Eles, ao contrário, querem debater, trocar, perguntar, responder e, assim, alimentar o seu espírito ávido pelo conhecimento. O envolvimento com o conteúdo promove o envolvimento com as pessoas com as quais as trocas sociais se estabelecem.

No que se refere ao envolvimento com a tarefa, Alice se manteve envolvida tanto com os colegas quanto durante as atividades propostas na intervenção. Ela também destacou que já passou por vários momentos de conflitos em sala de aula com seus professores, porém não argumenta com eles, pois, no seu ponto de vista, eles demonstram indiferença. Por esses motivos escolheu se calar e não tentar mais

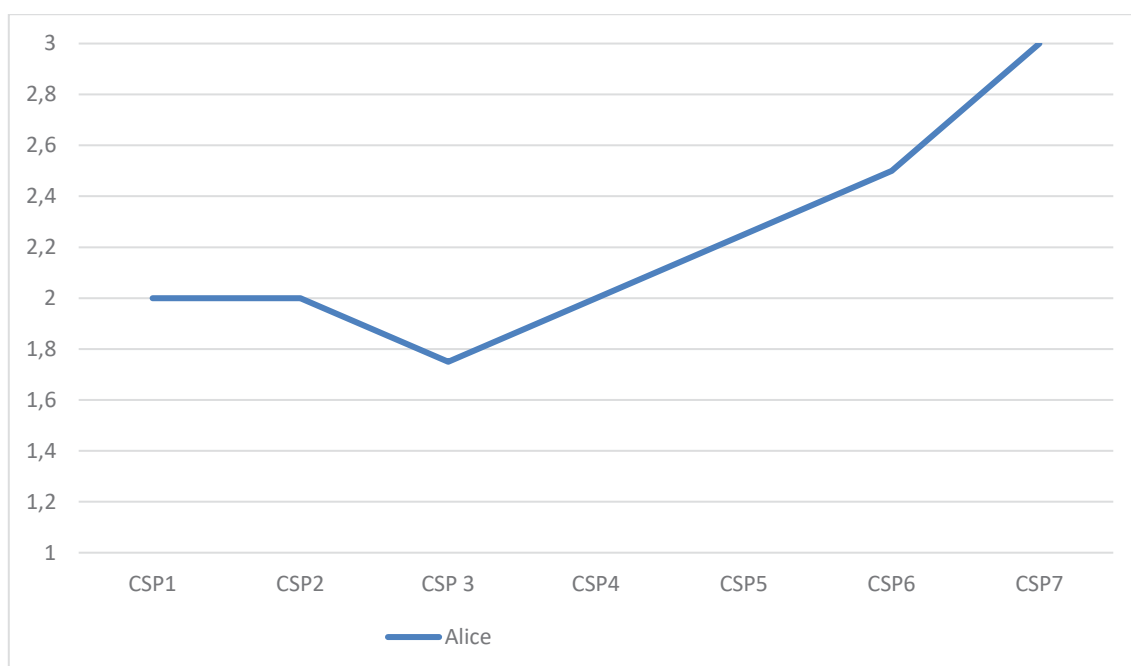
argumentar com eles. Eis uma triste realidade dos estudantes com AH/SD, pois, nesses casos, eles têm as suas ideias tolhidas antes de terem sido ouvidas.

Nesse sentido, enfatiza-se que identificar o estudante e entregar um relatório psicoeducacional para a família não é suficiente para dar a atenção de que necessitam. Como destacam Pedro e Chacon (2015, p. 213), “[...] tão importante quanto identificar estes estudantes, que muitas vezes passam despercebidos dentro do ambiente educacional, é oferecer atividades que maximizem o potencial desse alunado”.

Essas atividades precisam contemplar o sujeito epistêmico de forma integral, o que significa contemplar programas que desenvolvam as trocas sociais numa relação de respeito mútuo, de participação ativa, fazendo perguntas e formulando respostas. As aulas podem ser enriquecidas com as contribuições dos estudantes superdotados, desde que um encaminhamento pedagógico seja realizado para que todos sejam beneficiados com essas contribuições.

O Gráfico 3 demonstra que as respostas de Alice foram predominantes entre os níveis 2 e 3 de tomada de consciência, isso porque as categorias do envolvimento com a tarefa, com a interação, com a cooperação, com o interesse e com o conflito estiveram presentes em seus discursos e em suas formas de agir.

Gráfico 3 – Desenvolvimento da TC: Alice



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

As respostas vieram acompanhadas de um julgamento e de argumentos para embasá-las, com conceituações mais abstratas. Isso vai em sintonia com Piaget (1977, p. 9) de que, a tomada de consciência é “[...] uma verdadeira construção, que consiste em elaborar não “a” consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistema mais ou menos integrado”.

Foi o que se pôde observar em Alice, tanto na sua ação, quanto em sua verbalização. A oportunidade que não teve na sala de aula para discutir os seus conflitos sociopedagógicos, encontrou na intervenção espaço para promover a sua tomada de consciência pela integração progressiva dos níveis 2 para 3.

4.3.2.4 O caso de Tóquio

Os resultados de Tóquio durante a intervenção revelaram que, para resolver um conflito, é preciso considerar de igual modo o ponto de vista dos envolvidos. Destacou que, antes de emitir juízo sobre a situação, é preciso analisá-la e, nesse processo, o professor pode, sim, ser questionado.

No estudo de Piaget (1932/1977) sobre o desenvolvimento moral, a compreensão do ponto de vista do outro é colocada como uma característica da autonomia, como descrito no Quadro 1. Da mesma forma, o pensamento reversível e descentralizado é próprio da moral da cooperação e do respeito mútuo.

De acordo com as constatações de Piaget (1932/1977, p. 172),

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

As poucas pesquisas sobre desenvolvimento moral em estudantes com AH/SD, a exemplo de Fortes-Lustosa (2004) e de Valentim e Vestena (2019), apresentam a preocupação desses estudantes com temas relacionados a moralidade e a justiça.

Emerge também, dos estudos teóricos de Sabatella (2012, p. 119), que as pessoas com AH/SD apresentam “[...] extremo senso de certo e de errado, de justiça e grande preocupação com os outros”. Convém lembrar que há influência de um

ambiente cooperativo para desenvolver a moralidade, pois não é inata, e sim construída com a interação social.

Tóquio manteve constantemente a interação e a cooperação com os colegas, com a professora e com a pesquisadora. Percebeu-se a influência desse fator no progresso da tomada de consciência de Tóquio. A formação de esquemas próprios às relações interindividuais foi favorecida pela interação. Esse achado, corrobora o exposto por Stoltz (2012, p. 22, 23) de que, “é a interação do sujeito com o objeto que leva a ao aparecimento e à reformulação de esquemas [...]. Essa interação vai determinar o acesso a diferentes conhecimentos e a diferentes formas de concebê-lo”. Além do mais, a interação interfere significativamente na cooperação e essa por sua vez, na moral autônoma.

O intercâmbio de ideias entre os estudantes com AH/SD é fundamental para que possam colaborar na construção das regras e das simbologias que identificarão o grupo ao qual pertencem. O intercâmbio é algo que precisa ser desafiado neles, tendo em vista que nem todos conseguem manter a interação com facilidade, como é o caso dos que possuem alto grau de QI (ALENCAR, 2007).

Os conflitos com professores em sala de aula também estiveram presentes nos relatos de Tóquio, principalmente na disciplina pela qual tem mais interesse. Os conflitos de Tóquio surgiram em momentos de questionamento nas disciplinas ou quando queria que o professor discutisse um pouco mais o conteúdo e ele não recebia bem essa proposta. Na discussão dos conflitos sociopedagógicos destacou a necessidade de conversar com o professor para resolver os desentendimentos.

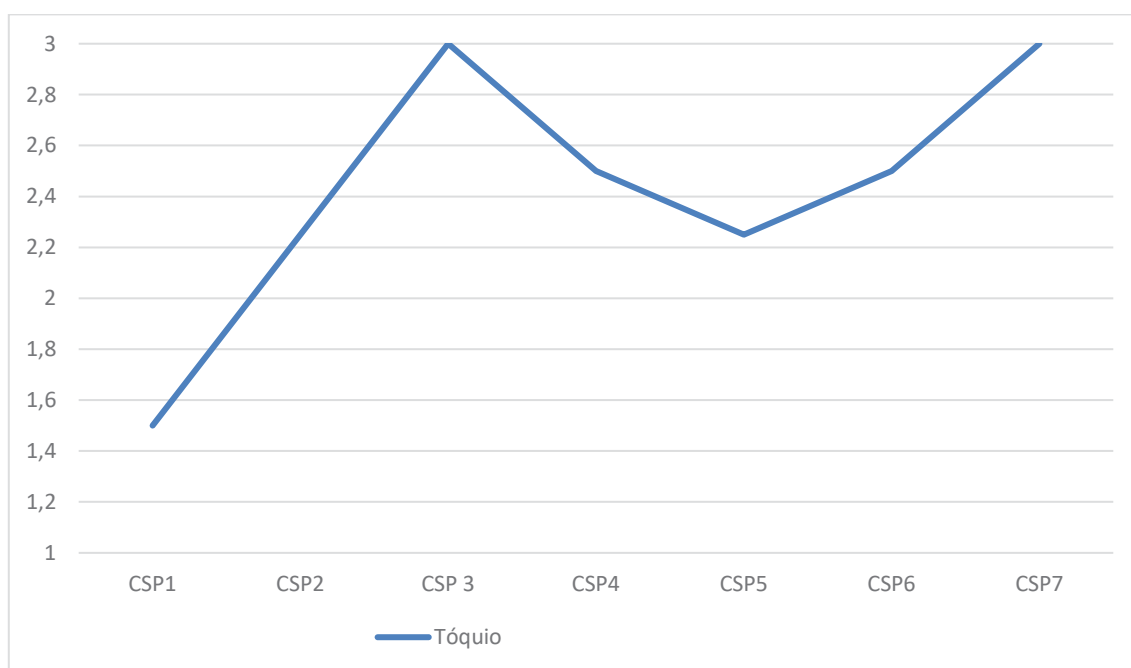
Assim, pelos questionamentos, as ideias se movem em direção a si e ao outro – uma operação de reversibilidade. Como destaca Piaget, o questionamento é um ato de inteligência (PIAGET, 1962/2014) – é um ato de quem pensa. Por isso os estudantes com AH/SD não podem ser impedidos de pensar e de se expressar.

Tóquio escreveu um livro na sala de recursos multifuncional com o título “Sentimentos”. Nesse livro ela relata a história de quatro amigos que, em comum, eram mudos e, por essa condição, sofriam *bullying*. Uma das personagens chega ao ponto de ficar com depressão por não conseguir expressar todo sofrimento que passava. No final da história, os amigos tomam consciência de que precisam fazer algo. Então decidem fazer uma campanha para mudar a triste realidade por que passam. E assim fazem uma campanha a cada dia, na tentativa de mudar o mundo.

Na perspectiva de análise desta tese, pode-se afirmar que a *história não contada, mas revelada* reflete os sentimentos escondidos. Para tomar consciência sobre isso, os estudantes com AH/SD precisam da interação com seus pares, pois assim conseguem pensar e planejar ações que os ajudam a lidar com eles.

O Gráfico 4 foi elaborado para fazer perceber que as respostas de Tóquio foram predominantes no nível 3 de tomada de consciência. As categorias do envolvimento com a tarefa, com a interação, com a cooperação, com o interesse e com o conflito estiveram presentes nos seus discursos e nos seus comportamentos.

Gráfico 4 – Desenvolvimento da TC: Tóquio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Sendo assim, a característica demonstrada por Tóquio foi a descentração do pensamento, pois, em suas respostas, procurava descrever o ponto de vista dos envolvidos no conflito, não apenas sob o olhar de um deles. Dito de outro modo, por meio das discussões, organizou o seu julgamento e os seus argumentos e tomou consciência de si e do outro.

A esse respeito, Saladini (2008, p. 51) observa que “[...] o sujeito toma consciência de si à medida que organiza o meio em que atua. Simultaneamente, toma

consciência desse meio enquanto se constitui como sujeito, ou seja, o sujeito está em reciprocidade com o mundo”.

Igualmente cabe afirmar que o caso de Tóquio também corrobora o estudo de Valentim e Vestena (2019) sobre o predomínio da noção de justiça em estudantes com AH/SD. Ademais, corrobora a discussão feita por Sabatella (2012) sobre o senso de certo e de errado em estudantes com AH/SD.

4.3.2.5 O caso de Sapiens Joanis

Em situações de conflito na escola, Sapiens Joanis pensa que as situações devem ser resolvidas chamando os pais, a pedagoga ou mandar para a diretora da escola. Acredita que os professores têm razão por serem autoridades. Por outro lado, julga que, quando algo de ruim acontece na escola, são os professores que não argumentam com os estudantes, mas não entra em conflito com eles.

As primeiras respostas de Sapiens Joanis apresentam uma similaridade com o caso de Homo Sapiens, isso no que se refere a uma disposição heterônoma para resolver os conflitos sociopedagógicos, ou seja, procura encontrar uma solução delegando a tomada de atitude a algum tipo de autoridade.

Segundo Piaget (1932/1977), as pessoas que dependem do governo de outros para tomar as suas decisões vivenciam a moral heterônoma. Assim se confirma, pelo discurso de Piaget, que a escola não pode e não deve formar “máquinas de repetição” (TOGNETTA; VINHA, 2011). É preciso construir um ambiente cooperativo e de respeito mútuo – um ambiente favorável à discussão de conflitos sociopedagógicos entre professores e estudantes em uma relação de reciprocidade, não de autoritarismo.

Sapiens Joanis demonstrou uma evolução no pensamento ao sugerir, no conflito sociopedagógico de número 6, conversar com o professor para que ele permita ao estudante responder a algumas perguntas. Houve, nessa evolução, a influência da interação com os colegas e com a pesquisadora, interação que foi se desenvolvendo ao longo da pesquisa. A interação foi desafiadora e promoveu em Sapiens Joanis a liberdade de expressão do seu pensamento.

É importante destacar que, de acordo com Piske e Stoltz (2017), o atendimento educacional especializado, ofertado nas SRMs, favorece o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. É, porém, preciso salientar que o trabalho vai além disso, pois precisa

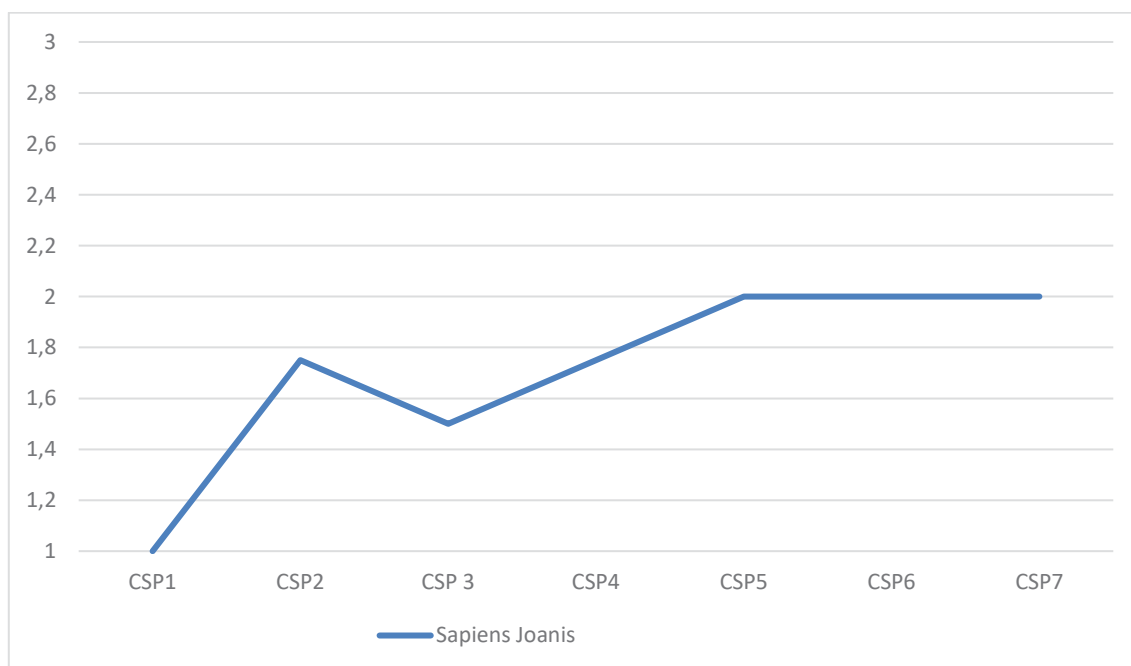
priorizar o desenvolvimento humano de forma integral. Isso vai depender muito de quem é o professor que está à frente da sala, que tipo de trabalho ele se propõe a realizar e se dará importância para os conflitos que os estudantes têm. Nesse sentido, é imprescindível que os professores tenham conhecimento das dimensões do desenvolvimento humano.

Acrescenta-se, à contribuição das pesquisadoras acima mencionadas, que a interação promove o conflito de ideias para fortalecer a cooperação entre os pares. Ainda que essa cooperação se refira à liberdade para perguntar e para responder ou, simplesmente, para discutir. Percebeu-se que Sapiens Joanis vivenciou a necessidade dessa ação, mas não encontrou ambiente propício para interação.

Sapiens Joanis manteve interação progressiva com a tarefa e com os colegas. Apesar de ela destacar a liderança como uma de suas qualidades, tal característica foi pouco observada em seu comportamento.

Observando o Gráfico 5, nota-se que Sapiens Joanis evoluiu do nível 1 para o 2. Destaca-se, nesse processo, a importância da interação, da cooperação, do interesse e do conflito, demonstrado no desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Gráfico 5 – Desenvolvimento da TC: Sapiens Joanis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Em vista disso, o conteúdo das respostas de Sapiens Joanis é compatível ao nível da compreensão com apoio da prática. É compatível porque a predominância das respostas foi citar a ação e acrescentar julgamentos. De acordo com os estudos de Piaget (1977) sobre a tomada de consciência em nível conceitual, ele afirma que é precedida pela ação. Nesse sentido, há a coordenação da ação e afirma-se a importância da intervenção do professor para que possa vivenciar ativamente em ambiente propício ao seu desenvolvimento.

4.3.2.6 O caso de LGGJ

LGGJ afirmou que tem bom conceito de si, pois compreende que é interessado e gosta de coisas diferentes na escola. Por outro lado, nele se observou baixa autoestima devido ao fato de recusar fazer uma atividade proposta para pensar sobre as suas qualidades.

Devido ao fato de LGGJ ter TDAH, constantemente os professores chamam a sua atenção. Essa frequência foi percebida pelo fato de dizer que sofre *bullying*. Destaca-se que, estudantes com dupla condição precisam de atenção e de planejamento diferenciados. Vale destacar a diferença entre TDAH e AH/SD, o que é explicitado nas palavras de Pérez (2014, p. 4):

À diferença da criança com TDAH, que não consegue manter a atenção, devido à sua patologia, nem sequer em atividades extremamente interessantes para ela, a "desmotivação" ou a "falta de atenção", na criança com AH/SD jamais ocorre quando a atividade lhe interessa, momentos aos quais costuma destinar muito tempo.

Uma tarefa complexa é exigida por parte dos professores no sentido de compreenderem tanto o TDAH quanto as AH/SD (ALVES; NAKANO, 2015). Essa complexidade decorre do fato de que cada necessidade educacional especial exige um encaminhamento pedagógico específico, acompanhamento com psicólogos e até terapia ocupacional, para que o/a aluno/a possa tomar consciência de seus limites e de suas possibilidades.

Outra questão que é importante mencionar, no caso de AH/SD e TDAH, se refere à avaliação para a identificação dessa dupla condição, que deve ser realizada cuidadosamente por uma equipe multidisciplinar, isso para que também as habilidades sejam identificadas, não somente as dificuldades (ALVES, NAKANO,

2015). Então, a partir da identificação de dificuldades e de habilidades, é possível promover os encaminhamentos para o atendimento educacional especializado de acordo com as necessidades.

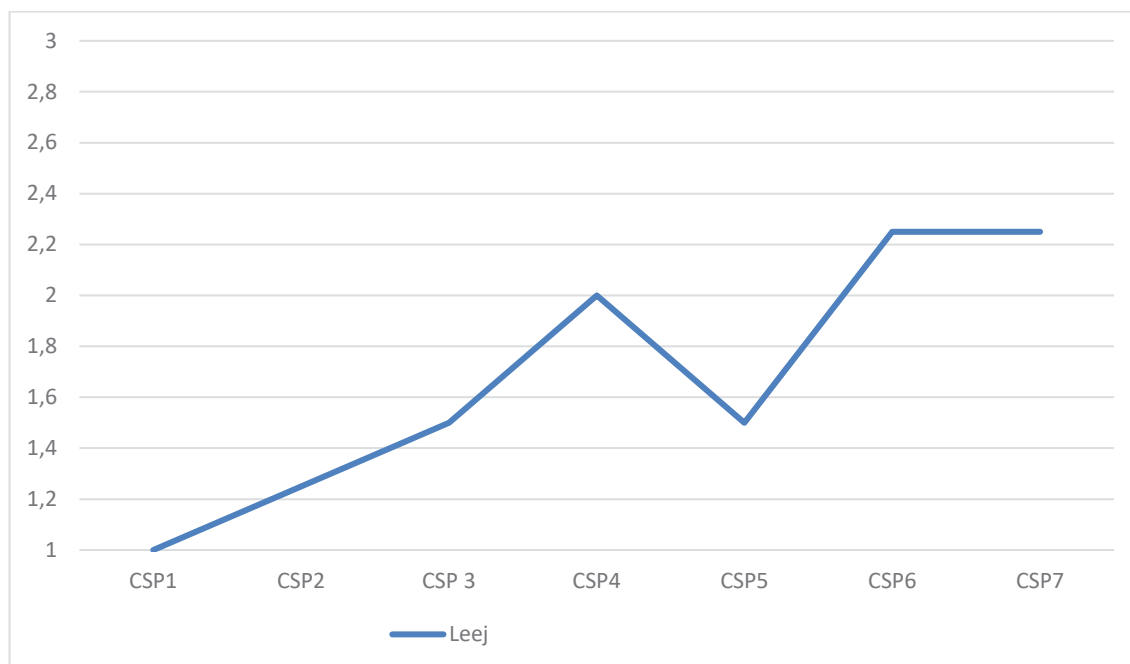
Vale ressaltar o alerta que se faz em relação à dupla condição TDAH e AH/SD quanto ao risco da medicalização. Deve-se dialogar, com os profissionais da saúde que atendem o estudante, quanto à real necessidade de medicação. Por vezes, o melhor a ser feito é encaminhar atividades desafiadoras para que o/a aluno/a use seu potencial e gaste a energia em tarefas que irão promover maior envolvimento.

Em relação à falta de interesse para as atividades propostas em sala de aula, isso pode ser resolvida com encaminhamentos pedagógicos adequados, desafiando e equilibrando o grau de complexidade da tarefa a ser realizada. Outra forma é conversar com o/a próprio/a estudante sobre a maneira como aquele conteúdo pode ser desenvolvido, seja com uma pesquisa ou a criação de um informativo, por exemplo.

Então LGGJ, em vários momentos, deixou clara a sua discordância com as atitudes dos professores na resolução dos conflitos, mas acredita que, para resolver os problemas, deve-se chamar a pedagoga ou mandar os envolvidos para a diretora. Percebeu-se, em LGGJ, o predomínio da moral heterônoma para a resolução de conflitos sociopedagógicos, pois atribuía aos professores, aos pais ou aos pedagogos o poder para resolvê-los.

LGGJ demonstrou passar por desentendimentos com os professores e chegou a dizer que eles deixam a escola ruim. Na atividade em que lhe foi solicitado escrever um diálogo com a pessoa que poderia mudar as coisas na escola, ele disse que poderia até pedir para mudar, mas que sabe que essa pessoa lhe diria “um não”. Prefere não gastar energia com algo que acredita não poder ser modificado. Tais fatores influenciaram o seu desempenho na pesquisa, incluindo momentos de desânimo e de apatia.

Apesar do esforço para frequentar os encontros de intervenção, houve pouco envolvimento e interesse com as atividades da pesquisa e não se percebeu empenho na cooperação com os colegas. Mesmo assim as respostas evoluíram em relação ao grau de complexidade da sua elaboração, como ilustrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Desenvolvimento da TC: LGGJ

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Constatou-se que JGGJ evoluiu para o nível 2 de tomada de consciência, pois o conteúdo das respostas foi compatível à compreensão com apoio da ação prática.

Como afirmam Farias e Becker (2011, p. 192), “A tomada de consciência é possível na medida em que se apoia em ações realizadas e antecipações, em vislumbres de possibilidades”. A evolução da tomada de consciência de LGGJ foi apoiada nas suas ações em interação com o ambiente de discussão proporcionada durante a pesquisa.

Mediante o exposto, também é importante destacar que LGGJ representa um caso importante a ser discutido no âmbito escolar, devido ao quadro associado de TDAH e AH/SD. Vale destacar que não se deve enquadrar o estudante em um rol de características sem considerar a especificidade de cada um. Não se deve perder de vista a individualidade dos estudantes com AH/SD, tampouco as suas possibilidades.

4.3.2.7 O caso de Cleiton

O que prevaleceu nas respostas de Cleiton, quanto aos conflitos que envolviam os professores, foi discordar das suas atitudes. Ele pensa que os estudantes devem ser ouvidos e que devem receber tratamento igual, devendo a escola ser justa com

todos. Cleiton foi um dos estudantes que mais relataram situações de conflito em relação aos seus professores. Foi seu perfil questionador que o levou a frequentar a sala de recursos para AH/SD, pois, a partir da sua consciência, tomou a decisão de fazer reclamações para a direção da escola e isso fez com que notassem as suas AH/SD.

As respostas de Cleiton foram condizentes com a autonomia moral. A respeito da autonomia moral, Piaget (1932/1977, p. 172) declara: “Com efeito, há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior”.

Apesar da pressão exterior para que se calasse em sala de aula, Cleiton desenvolveu o pensamento sobre a forma como não gostaria de ser tratado, o que levou a pensar com reciprocidade e a desejar o respeito mútuo.

Ele se considera interessado, curioso e perfeccionista. Isso foi percebido o tempo todo, seja nas ações, seja nas palavras de Cleiton.

No entender de Piaget (2014, p. 97):

O interesse seria, por um lado, um tipo de mecanismo de ligação entre as forças de que dispõe o indivíduo e a regulação interna que resulta delas, e, por outro lado, os valores, quer dizer, a finalidade das ações em função do meio exterior e das configurações que a caracterizam.

Tais características foram observadas no decorrer da pesquisa.

Assim como LGGJ se considera interessado, ele também se considera vítima de *bullying* por parte dos colegas e denota que isso lhe causou e causa grande descontentamento, vontade de mudar "de" escola e de mudar "a" escola.

A questão do *bullying* foi fortemente observada durante a pesquisa. Nas observações, falava sobre isso com espontaneidade e naturalmente. Demonstrou, nas produções de robótica e na resolução dos conflitos sociopedagógicos, que isso era algo que o incomodava e tentava encontrar uma forma de resolver.

Vários são os motivos que levam à prática do *bullying* contra estudantes com AH/SD. Dalosto e Alencar (2013, p. 373) concluem, em sua pesquisa, que

Na condição de vítima, os resultados do estudo não evidenciaram que o desenvolvimento intelectual superior seja o único motivador para a eleição desses alunos como alvo do *bullying*. O que torna os superdotados vulneráveis a essa prática é o fato de esses alunos serem distintos de seus pares. (Grifo nosso).

O fato de ter AH/SD não se caracteriza como fator principal para fazer com que um estudante seja vítima de *bullying*, porém a forma de eles expressarem e de se comportarem os tornam vulneráveis. É muito provável que as escolas, com os seus coletivos de participantes, ainda não conseguem perceber a diversidade como fonte de tomada de consciência de que seres humanos em pleno desenvolvimento – crianças e adolescentes – diferem entre si.

Para extinguir a ação do *bullying*, uma ação coletiva que promova ambientes de cooperação precisa ser garantida nos projetos político-pedagógicos das escolas. Sobre a organização dos espaços e a diversificação das ações na escola, Dalostro e Alencar (2013, p. 375) pensam que, “Por conseguinte, na medida em que forem ampliados os espaços para convivência rica em vínculos, a agressividade pode vir a ser sublimada pelos alunos e, assim, minimizados os casos de violência escolar envolvendo a prática de *bullying*”.

O *bullying* também é agravado pelos mitos que perduram entre professores e sociedade de forma geral (ANTIPOFF, CAMPOS, 2010; AZEVEDO, METTRAU, 2010; PÉREZ, 2003, 2011; CIANCA, MARQUEZINE, 2014). Enquanto essa crença existir, o *bullying* continuará sendo reforçado, pois a pessoa é colocada dentro de uma forma que contém todas as expectativas equivocadas, da escola e da sociedade. Pela ótica dos mitos: i) não se admitem as dificuldades dos estudantes; ii) reforça-se que é preciso cada estudante ser excelente em todas as produções; iii) admitem-se estereótipos até sobre a maneira de cada estudante se vestir; e iv) espera-se que cada estudante corresponda positivamente de acordo com as expectativas de cada professor.

A partir do momento que os mitos são tomados como verdade, a cobrança ao estudante com AH/SD é mais acentuada e, de certo modo, praticado inconscientemente por aqueles que o tomam como verdade. Consequentemente, o preconceito do mito é percebido pelas pessoas com AH/SD, causando-lhes o sofrimento desnecessário, que poderia ser desfeito pela tomada de consciência sobre conceitos e identidades da superdotação.

Um caminho para se desvencilhar dos mitos é ir em busca de conhecimento científico a respeito da superdotação. Piaget (1932/1977, p. 321) declara que, “Para educar a autonomia na criança, portanto, é útil 'educá-la' cientificamente”. Nos termos de Piaget, há que se reconhecer que adultos também precisam ser educados

cientificamente. Significa dizer que o processo de tomada de consciência também precisa ser promovido nas pessoas que desenvolvem algum tipo de trabalho com estudantes que têm AH/SD.

Cleiton sabia que existia algo de diferente no seu modo de ser. Ao mesmo tempo, a partir do momento em que começou a conflitar com os seus professores e a buscar formas de resolução, então também foi percebido por eles e encaminhado para a avaliação psicoeducacional.

O nível de engajamento do Cleiton com as atividades ficou sempre evidente. Isso fez com que investisse tempo para as tarefas e vontade para executá-las.

O envolvimento com a tarefa é uma das características da superdotação, tal como reconhecido por Renzulli (2004, 2014a). Cleiton se envolveu sempre ativamente, tanto nas tarefas, quanto na interação com os colegas participantes da intervenção, destacando-se na questão do interesse pelas atividades.

Segundo Piaget (2014, p. 110),

O interesse é um regulador das energias. Teremos uma prova imediata disso se compararmos um trabalho feito em estado de interesse a esse mesmo trabalho executado sem nenhum interesse, a título de gratificação ou de castigo, imposto por um agente externo.

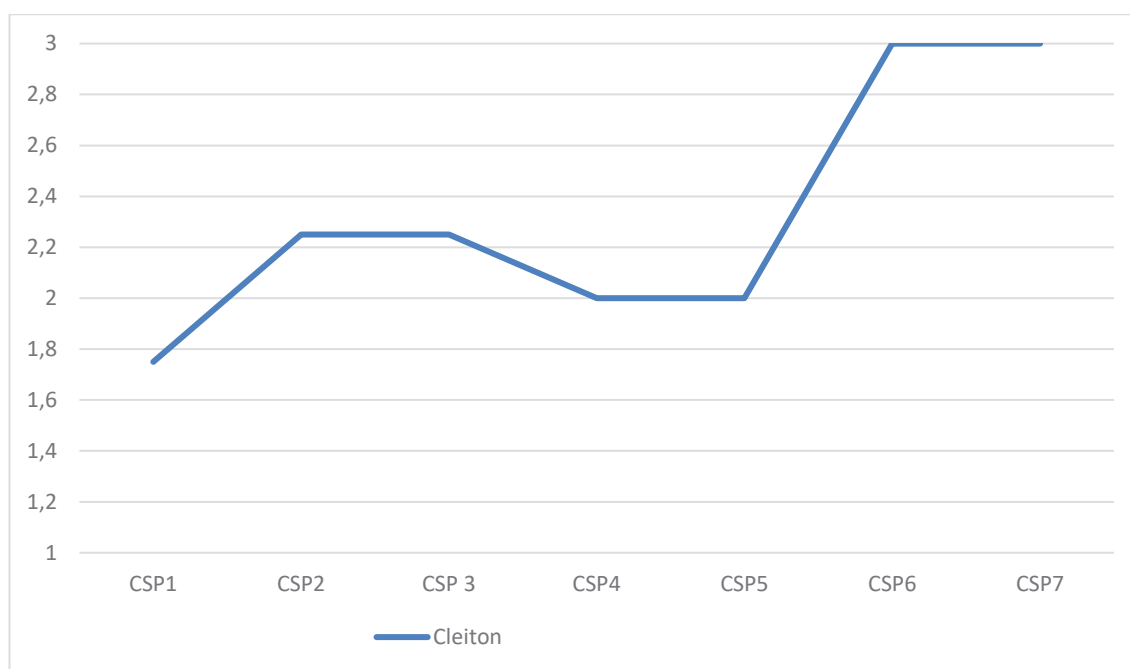
O envolvimento ativo do Cleiton resultou em trabalhos de ótima qualidade para os quais investia seu tempo integralmente. Perceptível era também a satisfação com o seu produto.

Uma forte tendência para cooperar com os colegas foi observada em suas ações e em suas palavras. A mesma satisfação com o trabalho que produziu foi observada na cooperação com os seus colegas. A cooperação é um elemento central na autonomia moral, como explica Piaget (1932/1977). Essa autonomia foi observada pela compreensão que demonstrou ter quanto ao ponto de vista do outro, quanto ao pensamento reversível e descentralizado e quanto ao predomínio da noção de justiça nos conflitos sociopedagógicos discutidos.

Também é essencial destacar que “[...] a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1932/1977, p. 321). Os encontros de intervenção deram a oportunidade e a liberdade para exercer a cooperação entre os pares. A autonomia pôde ser exercitada, pois foram encontros pautados no respeito mútuo e na cooperação.

Vale destacar, no Gráfico 7, que as respostas de Cleiton foram predominantes no nível 3 de tomada de consciência.

Gráfico 7 – Desenvolvimento da TC: Cleiton



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Em vista disso, além dos julgamentos relativos aos conflitos, Cleiton colocou também argumentos para justificar o seu ponto de vista, o que faz perceber que ele vivenciou um nível de conceituação.

Saladini (2008, p. 53) explica:

Defendemos que a constituição da ação garante a conceituação, isto é, o sujeito toma consciência de sua ação quando é capaz de explicar as coordenações necessárias para a efetivação desta ação, o que, mais uma vez, comprova que a tomada de consciência no nível da conceituação é dependente da tomada de consciência no nível da ação (saber fazer).

Cleiton conseguiu resolver os conflitos e coordenar pontos de vista a partir das suas experiências vividas no cotidiano escolar. Vale destacar que as experiências discutidas levam à reflexão sobre elas e a reflexão leva à generalização e a pensar sobre o pensar.

4.3.2.8 Tendências do grupo

No Quadro 13 vão apresentadas as categorias criadas e analisadas a partir das observações. Esse quadro explicita os participantes e em que categorias puderam ser enquadrados os seus comportamentos. Desse modo, para cada um foi marcado: "sim", "não" ou "às vezes".

Quadro 13 – Categorias observadas no grupo

	Idade	Envolvimento	Interação	Isolamento	Cooperação	Interesse	Conflito
Felipe	10a5m	SIM	ÀS VEZES	SIM	ÀS VEZES	SIM	SIM
Homo Sapiens	10a5m	ÀS VEZES	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Alice	11a1m	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Tóquio	12a10m	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Sapiens Joanis	12a4m	SIM	ÀS VEZES	NÃO	SIM	SIM	NÃO
LGGJ	13a	NÃO	NÃO	ÀS VEZES	NÃO	NÃO	SIM
Cleiton	12a10m	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

Fonte: A pesquisadora. (2019).

O quadro ilustra as categorias encontradas e foram analisadas na pesquisa. Nota-se que três desses estudantes tiveram características similares, sendo eles: Alice, Tóquio e Cleiton. As tendências observadas neles foram:

- Envolvimento com a tarefa.
- Interação
- Cooperação.
- Interesse.
- Conflitos.
- Ausência de isolamento.

O envolvimento com a tarefa é um componente da superdotação. Por esse componente podem ser identificados aqueles estudantes que se destacam por sua habilidade acima da média e criatividade (RENZULLI, 2004, 2014a).

A referência principal ao envolvimento com a tarefa é específica para a área de interesse do estudante, porém é possível promover o engajamento em outras tarefas a partir de uma intervenção adequada.

Veiga, Grande e Grochoski (2013, p. 32) alertam sobre “[...] o desafio de manter a motivação do aluno e, ao mesmo tempo, mostrar que a escola é um espaço que tem regras, ritmo próprio, organização e [que] todos os alunos devem se submeter a essas características”. Na indispensável relação do professor com o estudante deve ser incluída uma ação no sentido de desafiá-lo para outras tarefas que a escola precisa trabalhar a partir dos conteúdos, além daquelas do seu foco de interesse. Isso se aplica igualmente para o envolvimento nas atividades que têm como objetivo promover as trocas sociais e o fortalecimento da cooperação entre eles.

Dedicação, persistência, perseverança, foco e determinação também podem ser desenvolvidos no que se refere à interação. Ademais, nesse ínterim, a intervenção pedagógica deve ser intencional no que se refere à promoção dessas características. Dito de outro modo, não é fácil o professor conseguir desenvolver e manter a interação com pessoas que pensam e agem diferentemente das suas convicções individuais. Observa-se inclusive que muitos adultos são heterônomos, ou seja, são incapazes de pensar além do seu ponto de vista, por seu pensamento ser essencialmente egocêntrico. É nesse sentido que a interação precisa ser aprendida por meio de experiências de aprendizagem social.

Estruturas cada vez mais complexas de interação social podem se formar na medida em que existirem essas experiências, planejadas, pois o interesse pode ser promovido pela ação intencional.

A interação social de qualidade é tão relevante que a ausência dela pode levar os professores a acreditarem que o estudante com AH/SD possui dificuldades de aprendizagem – o que seria uma contradição. De acordo com um estudo de caso apresentado por Camargo e Freitas (2013, p. 201),

[...] a dificuldade de aprendizagem de J estava mais relacionada às questões de mediação e interação, pois o aluno interagiu minimamente com a professora e os colegas, uma vez que se sentia pouco instigado a ser mais participativo nas aulas, ficando à margem de muitas atividades [...]

Quando um estudante com AH/SD se recusa ou deixa de fazer alguma atividade que não lhe é interessante, os professores que não reconhecem as suas necessidades educacionais especiais podem fazer uma leitura equivocada desse comportamento – classificar como dificuldade ou como mal comportamento. Isso

ocorre principalmente em atividades consideradas fáceis demais e que se tornam desinteressantes, pois não querem perder tempo com algo que não oferece desafio ou em que não veem sentido.

Ressalta-se que não foram detectadas dificuldades de aprendizagem nos sujeitos desta pesquisa, porém houve questionamento sobre o diagnóstico de LGGJ, pelo baixo rendimento nas aulas. O fato de LGGJ apresentar a dupla condição de AH/SD e de TDAH exigia mais conhecimento e planejamento das ações pedagógicas para atendê-lo de acordo com as NEEs.

Nesse caso, houve falta de interação e falta de disposição para a cooperação com os colegas. A interação de qualidade pressupõe troca de pontos de vista e discussão de regras e de valores. Esses movimentos promovem a tomada de consciência dos fatos que ocorrem no entorno. Quando, no entanto, a discussão é impedida, os prejuízos são visíveis. A falta de interação também foi observada em Felipe e em Homo Sapiens. Neles se percebeu que o nível de tomada de consciência não alcançou o nível 3.

A esse respeito, Piaget (1932/1977, p. 350) alerta:

A discussão produz a reflexão e a verificação objetiva. Mas, pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos. Tende para o reconhecimento dos princípios da lógica formal, enquanto estas leis normativas são necessárias à pesquisa comum. Tende, sobretudo para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações.

Ao fazer uma analogia com a evolução intelectual, Piaget evoca a cooperação como elemento central para desenvolver a autonomia. A discussão orientada de conflitos faz atentar para a lógica das relações, pois provoca o sujeito a refletir e a debater – exercício que acontece no plano intelectual que levará ao exercício no plano social, ou seja, considerar pontos de vista diferentes dos seus, respeitar a diversidade – fazer e compreender. E o que se pode dizer da negação do conflito? Não seria isso também a negação do outro? Discutir conflitos pressupõe uma disposição de enfrentamento, no sentido de interagir com pontos de vista diversos. É necessário saber ouvir e falar, com respeito a ideias que se contrapõem.

Ainda em relação a Alice, Tóquio e Cleiton, também se observou, de acordo com a análise realizada anteriormente, o processo de tomada de consciência coerente com o nível 3.

Outra similaridade, em relação aos três participantes, foi o fato de suas respostas aos conflitos sociopedagógicos se embasaram na justiça retributiva, o que leva a confirmar resultados sobre a noção de justiça presente em estudantes com AH/SD, em acordo com o estudo de Valentim e Vestena (2019).

Nesse sentido, destaca-se as considerações sobre desenvolvimento moral de Piaget (1932/1977, p. 304): “Só existe completa autonomia moral na e pela cooperação”.

Foi perceptível nos três estudantes o interesse na cooperação do grupo com um senso de coletividade e de respeito mútuo, tanto nas ações, quanto nas discussões dos conflitos. Ademais, demonstravam mais autonomia e descentração do pensamento nessa tarefa.

Por outro lado, alguns participantes responderem com tendência para heteronomia moral, a exemplo de Felipe e de Homo Sapiens. Essa questão pode ser compreendida pela verificação de que nesses participantes, a cooperação e a interação não foram efetivas. Ademais, a preferência pelo isolamento confirma a preferência por resolver os conflitos sociopedagógicos, com base na heteronomia moral. A constatação é complexa e explica os motivos de o desenvolvimento da tomada de consciência não ter alcançado os níveis de conceituação.

Piaget (1932/177, p. 346, 347) explica:

Em primeiro lugar, é preciso notar que o indivíduo, por si só, não é capaz desta tomada de consciência e não consegue, por consequência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. (...) a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital.

A vida social acontece em sala de aula, mas para isso é preciso que seja desafiada por meio das trocas sociais, das conversas, do intercâmbio de ideias, das discussões sobre o conteúdo e das discussões sobre os diferentes pontos de vista. A vida social, também se desenvolve a partir dos conflitos comuns que sempre

acontecem em ambientes como a sala de aula. Isso comprova a necessidade de existir interação social de qualidade entre os estudantes com AH/SD.

São princípios morais que se constroem na diversidade, na cooperação e no respeito mútuo, aproveitando pedagogicamente, as situações de conflitos. (VINHA, 2013). Faz-se necessário promover a interação entre aqueles estudantes com AH/SD que preferem ficar sozinhos, para que aprendam o valor das trocas sociais e a importância de incluir o bem-estar do outro no desenvolvimento dos seus projetos pois sabe-se que, a decisão sobre o uso na sociedade de seus projetos, também tem relação com opções éticas e morais.

É importante compreender que o isolamento não é uma característica intrínseca da superdotação com AH/SD. É, sim, uma ineficiência do ambiente, ineficiência de não prover os desafios que façam esse estudante se envolver e manter o interesse pelas ações promovidas na escola. Até porque, o isolamento pode ser uma opção a ser seguida pelo estudante, quando percebe que não há reciprocidade nas relações sociais.

Freeman (2014, p. 568) apresentou, em um de seus trabalhos sobre os 35 anos de acompanhamento a crianças superdotadas e não superdotadas, que o isolamento se refere “[...] às falhas nas provisões educacionais”. Isso afirma o ponto de análise desta tese em relação à constatação do isolamento como decorrente do ambiente.

A mesma autora afirma que problemas emocionais também não são intrínsecos à pessoa com AH/SD. Embora sejam recorrentes, isso se deve às condições familiares e a outras variáveis que interferem nesse processo. A formação da personalidade da pessoa com AH/SD precisa ser construída de modo saudável e isso é possível quando as pessoas ao seu redor tomam consciência de quem são as pessoas com AH/SD, como se desenvolvem e como aprendem. É fundamental também que tenham oportunidade de interação com pessoas autônomas em experiências significativas que cooperem nesse sentido.

Nessa linha de pensamento, Tardeli e Pasqualini (2011, p. 211) afirmam que “A construção da personalidade moral depende do tipo de experiências que o meio é capaz de proporcionar e como estas afetam a cada sujeito de maneira informal ou formalmente”. Os mesmos autores apresentam a importância de discutir a personalidade moral a partir de problematizações presentes em filmes e aproximando para contextos reais.

É imprescindível que as discussões sejam acompanhadas da ação, pois só discutir moral, não leva a ação moral (LA TAYLE, 2008), da mesma forma que práticas para regular os comportamentos, não desenvolvem a autonomia moral.

Aproveitar as situações reais de conflitos sociopedagógicos ajuda na formação da personalidade moral. Além do mais, desafia a pensar formas de resolução de problemas na perspectiva do diálogo e do respeito mútuo, que, ao pensar em si, pensa também no outro. Essa é uma medida tão urgente quanto necessária para as relações interindividuais na escola de forma geral.

No que se refere ao conhecimento de si e do outro, Piaget (1932/1977, p. 341) assevera:

[...] só o conhecimento de nossa natureza individual, com suas limitações como seus recursos, nos torna capazes de sair de nós mesmos para colaborar com cada um. Portanto, a consciência do eu individual é, ao mesmo tempo, um produto e uma condição da cooperação.

Uma relação de reciprocidade e um exercício de reversibilidade necessitam ser desenvolvidos pela cooperação. É um ambiente todo organizado pedagogicamente com ações previstas e imprevistas. Previstas interdisciplinarmente no plano de trabalho docente com discussões intencionais a partir de histórias fictícias, como desenvolvido na presente pesquisa de intervenção. Imprevistas, aproveitando-se dos conflitos entre os estudantes para construir ambientes cooperativos e de relações embasadas no respeito mútuo e trazendo deles próprios, outras sugestões para criar esse ambiente.

As duas formas de trabalho, previstas e imprevistas, são dependentes de conhecimento científico para o seu desenvolvimento e planejamento – conhecimento sobre AH/SD, sobre conflitos sociopedagógicos e tomada de consciência. Ainda é indispensável reconhecer que os estudantes com AH/SD, fazem parte do público assistido pela educação especial e, portanto, devem receber atendimento educacional especializado.

O estudo de Freeman que acompanhou durante 35 anos, crianças com AH/SD, traz uma importante contribuição no sentido de afirmar que a escola, pais e professores podem apoiar emocionalmente para o desenvolvimento saudável ao longo da vida. (FREEMAN, 2014).

A escola, como um ambiente formador, precisa apoiar esse desenvolvimento em todas as dimensões: intelectual, afetiva, social ou emocional. Ainda nas palavras de Freeman (2014, p. 577):

A escola, particularmente o respeito dos professores, é importante para a pessoa jovem em desenvolvimento. Eles definem a perspectiva dos jovens para o que está para vir. Descobriu-se que as influências da escola tinham mais impacto no longo prazo que as da universidade ou do ensino médio. Algumas habilidades eram mais incentivadas nas escolas do que outras, particularmente ciências e matemática, possivelmente porque os resultados notáveis facilmente reconhecíveis podem ser mais rapidamente atingidos nessas disciplinas.

De fato, a educação básica¹⁵ é um período crucial para o desenvolvimento humano. Nessa fase, experiências formativas promovem a construção de estruturas que repercutirão na vida adulta, no que se refere às dimensões implicativas do sujeito epistêmico. As estruturas que vão se formando podem ajudar a perceber quais áreas têm mais facilidade e quais têm dificuldades e assim, saber operar sobre elas.

Trata-se de operar sobre as situações na perspectiva da ação, da compreensão ou da ação à compreensão. É preciso lembrar, no entanto, sobre a qualidade da interação que os estudantes com AH/SD terão com as pessoas envolvidas no processo de formação das estruturas.

Vale destacar uma estratégia para pais e professores apresentada por Virgolim (2019, p. 203):

Ajudar as crianças com altas habilidades a desenvolver fatores de proteção para lidar com as adversidades, incluindo a tomada de consciência de seus pontos fracos e fortes; a busca de mentores para suas áreas de maior competência; e o desenvolvimento de estratégias para lidar com estes fatores de risco.

A tomada de consciência parece ser uma via assertiva para a compreensão de si e dos outros. Ela supõe que exista a abstração reflexionante – a coordenação das ações e dos pontos de vista. Isso vale não somente para a pessoa que tem AH/SD, mas para aquelas que, de alguma forma, influenciam em seu desenvolvimento. Esse

¹⁵ A educação básica no Brasil compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – dos zero aos dezessete anos de idade.

percurso é, certamente, acompanhado por conflitos dos mais variados possíveis, tanto internos quanto externos. Sugere-se que os conflitos sejam resolvidos pelo desafio de pensar sobre eles discutindo os pontos de vista de todos os lados envolvidos.

Sob a perspectiva construtivista de resolução de conflitos, reitera-se, a partir de Vinha (2013, p. 72):

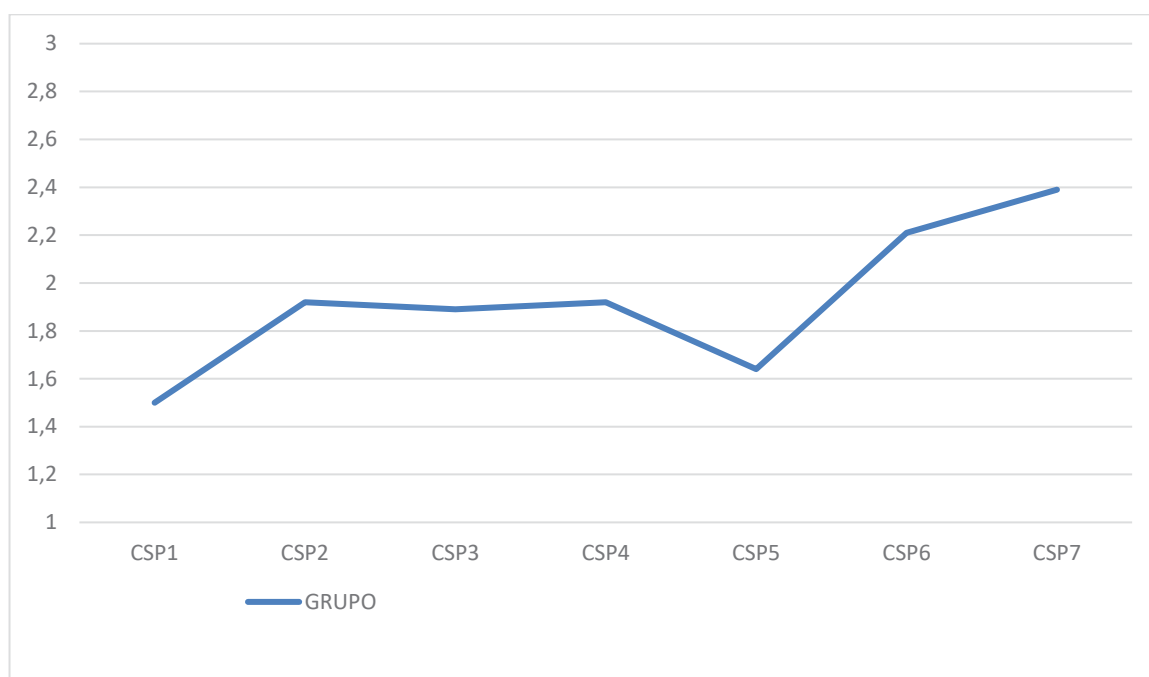
A resolução de conflitos é considerada cooperativa quando, no processo de resolução, os envolvidos operam considerando os sentimentos, pontos de vista e ideias do outro; e uma resolução considerada positiva, sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo.

Cooperar para que crianças e jovens adolescentes com AH/SD desenvolvam fatores de proteção diante das adversidades pode ser uma tarefa realizada pelos professores pela interação durante os conflitos sociopedagógicos. Nota-se que a interação da pesquisadora com os estudantes cooperou qualitativamente para o processo de tomada de consciência.

No Gráfico 8 se pode visualizar a frequência de pontuação do grupo obtida em cada encontro de intervenção. Para elaborar esse gráfico, os pontos individuais foram somados e o valor total do encontro inserido.

Esse gráfico ilustra e corrobora as afirmações de Vinha (2013), de Freeman (2014) e de Virgolim (2019). Não é com um trabalho esparso que a escola conseguirá promover a tomada de consciência dos estudantes com AH/SD. É, sim, com trabalho planejado e organizado para isso, com ações previstas e imprevistas, seja na sala de recursos multifuncional ou na sala de aula regular.

Gráfico 8 – Desenvolvimento da TC do grupo



Fonte: A pesquisadora (2019).

A intervenção promoveu liberdade e autonomia para pensar e expressar o pensamento – a tomada de consciência. Os estudantes com AH/SD liberaram suas vozes... e foram muitas vozes! Muitas vezes foram quase um pedido de socorro ou uma postura apática por desacreditar que algo pudesse ser modificado. Nesse processo puderam parar e pensar sobre os conflitos sociopedagógicos, o que, até então, não tinham tido oportunidade de fazer. A intervenção permitiu fazer generalizações, formar esquemas e construir estruturas de interação para o envolvimento uns com os outros. As discussões suscitaram a compreensão individual e coletiva dos conflitos, produzindo relações de novidades.

Essas relações de novidade entre as pessoas com AH/SD ocorrem no âmbito individual, mas também no coletivo. Becker e Marques (2012, p. 167) explicam que:

Não dependem de um processo de treinamento, mas dependem, sim, de interesse e de oportunidades para que o indivíduo tenha uma ampla gama de conteúdos sobre os quais aplicar suas estruturas, resultantes de abstrações reflexionantes previamente realizadas.

Pela intervenção, os estudantes com AH/SD foram convidados a sair dos seus problemas e a pensar sob pontos de vista diferentes, para além dos seus, provocando neles a abstração reflexionante. Não é que eles foram treinados, senão que foram

desafiados, a cada encontro, continuar a reflexionar sobre as questões sociais que estão envolvidas nas relações interindividuais.

Outra questão foi a novidade de participarem deste trabalho de pesquisa, pelo fato de termos proposto ao grupo uma forma para resolver conflitos ou como dito anteriormente, nas palavras de Cleiton, *uma oficina de mediação de conflitos*.

No que se refere às similaridades observadas na pesquisa, vão ao encontro da inter-relação da interação, cooperação e conflito sociopedagógico como elementos centrais para a tomada de consciência. Da mesma forma, a categoria "isolamento" pode ser um impeditivo para a tomada de consciência sobre o papel do outro na qualidade da interação social. Por outro lado, o isolamento também pode acontecer quando o estudante com AH/SD se cansa de tentar estabelecer relações interindividuais e isso reafirma a importância do trabalho pedagógico voltado para a transformação do ambiente escolar de modo que favoreça o desenvolvimento do social.

Os agentes ativos para que a transformação aconteça também são os professores. Eles podem intervir nos conflitos sociopedagógicos de modo que impulsionam um ambiente construtivo que contribua na tomada de consciência. Se assim os professores agirem, então não mais serão agentes de injustiça como observado na pesquisa de Carbone e Menin (2004).

Obviamente esse comportamento é aprendido, é construído numa relação de reciprocidade entre estudantes com AH/SD e os seus professores. Corroborando Carbone e Menin (2004) destaca-se que, professores com nível de desenvolvimento moral, elevam o nível de desenvolvimento moral de seus estudantes. Disso decorre a importância de formação continuada aos professores para saber trabalhar com as pessoas com AH/SD e desenvolvimento moral – professores devem ser agentes que ensinam para a autonomia.

Para Piaget (1962/2014, p. 96), “A reciprocidade não é uma troca 'generoso-generoso', mas um enriquecimento mútuo de parceiros pela troca de atitudes”. Sendo assim, com o respeito mútuo, se constroem as relações num sistema de valorização de ambas as partes, professores e estudantes com AH/SD rumo a tendência da autonomia do desenvolvimento moral.

Destaca-se ainda, “Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia.” (PIAGET, 1932/1977, p. 110).

As relações interindividuais são fundamentais para o desenvolvimento das categorias que foram encontradas na pesquisa. O envolvimento com a tarefa de manter trocas uns com os outros por meio da interação social de qualidade, contribui para a cooperação. A reciprocidade nessas trocas vai se construindo também na medida que os conflitos decorrentes dessas relações tenham um espaço de valorização e de discussão e que o isolamento seja apenas para os momentos de reflexionamentos no âmbito cognitivo, e não no âmbito social.

Sendo assim, a presente pesquisa almejou chamar a atenção para a categoria do social nos estudantes com AH/SD, para compreender sobre as influências do ambiente externo no desenvolvimento da tomada de consciência e como a interação, pode ser um agente transformador.

4.3.3 Aspectos gerais

Como explicitado anteriormente, optou-se pelo registro escrito das respostas dos estudantes durante os encontros de intervenção, pois o momento da sua elaboração foi uma oportunidade para que pudessem pensar sobre o pensar. Outro ponto a ser ressaltado é que, desse modo, não houve influência nas/das respostas dos colegas, porém se ressalta que uma interação social de qualidade foi promovida nos momentos de compartilhamento das respostas e das atividades proporcionadas pela pesquisadora.

No primeiro momento se planejou filmar ou gravar, porém, ao interagir com os estudantes, percebeu-se o seu desconforto em relação a isso. Por esse motivo, os encontros não foram filmados, isso para manter um clima de liberdade e para que não se sentissem vigiados ou desconfiados, como verbalizaram se sentir na escola onde estudavam. Tal hipótese foi se confirmando com relatos sobre o desejo que não existissem câmeras.

A esse respeito, cabe aqui dizer que se compreende a necessidade de vigilância pela questão de segurança. Por outro lado, sente-se a falta de dialogar com eles sobre os motivos que levam a equipe diretiva e comunidade escolar a optar por

tais mecanismos para garantir a própria segurança de todos na escola. Nesse sentido, há uma ausência de discussão de valores condizentes com o respeito mútuo que devem ser construídos com colegas, professores e família (ASSIS, VINHA, 2004; VINHA, TOGNETTA, 2008, 2009).

Tognetta (2009, p. 29) afirma:

[...] busca-se a formação moral introduzindo um número de regras cada vez maior e antecipando um número igualmente grande de punições e castigos porque, inutilmente, se acredita que a ideia de que há um dever a cumprir é suficiente para que crianças e adolescentes ajam bem.

As regras são impostas, mas não são discutidas, afirmando dessa forma, que os estudantes devem agir bem porque estão sendo vigiados pelas câmeras, quando na verdade, deveriam agir bem para promover o bem comum. A crise moral, discutida por La Taille (2009), parece ser reforçada quando a escola não se torna um espaço para a discussão e promoção de valores para construir um ambiente democrático.

Estudantes com AH/SD precisam discutir, coletivamente, os encaminhamentos que são dados na escola. Eles têm condições de colaborar criticamente, externando ideias sobre como construir um ambiente cooperativo. Podem, inclusive, desenvolver trabalhos de monitorias com o apoio dos professores de sala de aula e de sala de recursos. As discussões se referem ao campo do pensamento e à monitoria, portanto, ao campo da ação. Essa seria uma oportunidade para desenvolver o julgamento e a ação moral em interação com todos na escola, uma vez que eles são observadores dos discursos e das ações e percebem incoerências entre estas e aqueles.

Outra questão que serviria para o bem comum, seria a discussão coletiva das regras e a criação das assembleias. Dessa forma todos se sentiriam responsáveis pelo cuidado com aquilo que pertence a cada um individualmente, e do que é do coletivo na escola.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONCLUSÕES

O avanço nas pesquisas em AH/SD tem possibilitado, para a grande área da Educação, o reconhecimento das necessidades educacionais especiais desses estudantes assistidos pela Educação Especial (CHACON; MARTINS, 2014). Muito se tem conhecido sobre conceitos, identificação e atendimento, porém AH/SD ainda se configura como um universo a ser desvendado a cada pesquisa realizada.

Uma parte expressiva das pesquisas realizadas no contexto nacional e internacional aborda conceitos relativos a AH/SD, relativos a como identificar ou a como atender (NAKANO, SIQUEIRA, 2012; MARTINS, PEDRO, OGEDA, 2016; MARTINS et al., 2016). Mesmo assim há uma lacuna que se observa nessas pesquisas. Trata-se das investigações que discutem questões relacionadas aos conflitos sociopedagógicos dos estudantes, bem como a interferência desses conflitos na tomada de consciência.

Apesar da lacuna constatada nas pesquisas, é importante mencionar que elas têm contribuído para que os estudantes com AH/SD não mais permaneçam invisíveis na escola e na sociedade. O progresso nas pesquisas tem contribuído para que eles sejam contemplados com atendimento educacional especializado, tanto em nível nacional, quanto internacional. A insuficiência se refere, então, a estudos para um melhor desenvolvimento de atividades visando a dimensão social, sendo que a nossa proposta pedagógica é a que utiliza da resolução de conflitos sociopedagógicos de forma construtivista.

Nessa perspectiva, o objetivo principal central desta pesquisa foi investigar a tomada de consciência de estudantes com AH/SD da sala de recursos multifuncional, a partir da resolução de conflitos sociopedagógicos. Os específicos foram: i) avaliar a tomada de consciência que os estudantes apresentam sobre situações de conflitos do cotidiano escolar; ii) averiguar como os estudantes com AH/SD resolvem os conflitos sociopedagógicos; e iii) verificar os níveis de tomada de consciência dos estudantes com AH/SD, frente a discussão de conflitos sociopedagógicos.

No planejamento desta pesquisa algumas hipóteses foram delineadas e sua confirmação ou negação foi se construindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto à primeira hipótese – a proposta de resolução de conflitos sociopedagógicos em grupo contribui para o conhecimento do outro social, as relações interpessoais, a cooperação e o envolvimento com a tarefa de estudantes com AH/SD – por conseguinte a tomada de consciência de conflitos do cotidiano escolar.

A primeira hipótese foi confirmada, pois se percebeu, na discussão, análise e interpretação dos dados, que todos os estudantes demonstraram, em seus processos individuais, transformações qualitativas no que se refere aos níveis de tomada de consciência. Nos casos de Alice, de Tóquio e de Cleiton foi possível constatar, de forma mais clara, evidências do nível 3 de tomada de consciência. Em comum, nesses casos, estiverem presente a interação, o envolvimento, o interesse, a cooperação e o conflito.

Por outro lado, constatou-se que nos casos em que houve isolamento, os níveis de tomada de consciência, evoluíram mais lentamente e não alcançaram o nível 3. Entretanto, é preciso distinguir os casos de Felipe e de Homo Sapiens.

No primeiro, houve esforço próprio para estabelecer trocas sociais com os colegas, o que não ocorreu com o segundo, ao contrário, afirmava não ter vontade e não se importar para compartilhar, cooperar e interagir.

Sobre a questão do isolamento é relevante destacar que só se aprende pela ação e interação – agindo e transformando pelas trocas sociais, num ato de conhecimento. Entretanto, é importante dizer que por vezes a situação de isolamento nos estudantes com AH/SD, se dá pela tomada de consciência sobre as condições desfavoráveis do ambiente, no que se refere a não interação social de qualidade. Por esse motivo, sugere-se que sejam realizadas outras pesquisas para investigar relações entre isolamento e tomada de consciência.

Sendo assim, o enriquecimento extracurricular aos estudantes com AH/SD, deve ser também ofertado para suprir, as necessidades da demanda social que eles possuem, organizando entre eles, também trabalhos coletivos para promover as trocas sociais.

Afirma-se ainda que, durante a discussão dos conflitos sociopedagógicos, os estudantes puderam expor diferentes pontos de vista e ouvir o ponto de vista dos colegas em um movimento de interação social de qualidade e de envolvimento com a tarefa no âmbito social. Houve envolvimento com a tarefa de discutir coletivamente e

de aprender a ouvir e de respeitar o ponto de vista do outro. As realidades distintas apresentadas nos conflitos se reportavam a situações de sala de aula. Ao refletir sobre elas, os estudantes foram provocados a trazer para a discussão os seus conflitos ao mesmo tempo em que foram envolvidos com os conflitos trazidos pelos colegas. Desse modo também o nível de tomada de consciência do grupo foi se construindo e revelou a importância de um ambiente que tem nos conflitos sociopedagógicos uma oportunidade para o desenvolvimento coletivo. Nesse sentido, enfatiza-se que a existência do conflito deve ser uma oportunidade de desenvolvimento pois isso supõe que a busca de solução desses conflitos, por meio da interação social de qualidade.

É necessário, entretanto, considerar a questão de temporalidade no sentido de compreender que há estudantes que precisam de mais tempo para desenvolver a interação, pois essa era, justamente, a dificuldade de Felipe, de Homo Sapiens e de LGGJ.

Quanto à segunda hipótese – a tomada de consciência dos estudantes com AH/SD acerca dos conflitos do cotidiano escolar pressupõe a cooperação, as relações interindividuais e a ação desafiadora do professor.

Confirma-se a segunda hipótese, ao constatar-se que a cooperação promoveu a ajuda mútua nas relações interindividuais. Os estudantes que apresentaram tendência a cooperar com os colegas, alcançaram níveis mais elaboradas de tomada de consciência. Outro ponto a ser destacado é que tiveram autonomia para se organizarem em grupos tendo o professor como desafiador e ponto de apoio para tirar dúvidas, quando surgiam.

Afirma-se que o professor exerce um papel essencial ao ser um desafiador da interação de qualidade e da cooperação entre estudantes e estudantes, bem como entre professor e estudantes. Assim, de fato, as chances que o estudante tiver de fazer perguntas aumentarão também as possibilidades de que o grau de complexidade das respostas e das próximas perguntas seja cada vez maior.

O professor precisa também ser um agente de justiça que promove a cooperação, o respeito mútuo, as relações de reciprocidade e o senso de coletividade na sala de aula. Precisa promover um ambiente construtivo para a resolução de conflitos morais com a finalidade de modificar a ação, pois o só ouvir sobre moral, não leva a ação moral. (LA TAILLE, 2008). Dessa forma, contribui-se para a moral da autonomia, o que é muito diferente de impor uma educação pautada no verbalismo

moral, que não deve ser praticado em uma escola que tenha a opção de construir ambientes cooperativos.

Em vista disso, a questão norteadora da tese foi: A resolução de conflitos sociopedagógicos contribui para a tomada de consciência dos estudantes com altas habilidades/superdotação sobre questões do cotidiano escolar? A partir dos resultados, analisados e interpretados, afirma-se que um trabalho organizado contribui para a tomada de consciência. Sendo assim, a tese defendida é que a discussão de conflitos sociopedagógicos contribui significativamente para a tomada de consciência, nos estudantes com altas habilidades/superdotação, desde que exista interação social de qualidade no ambiente escolar. Outro ponto a ser afirmado é sobre a participação coletiva na organização desse trabalho, tendo em vista que o ambiente de respeito mútuo é criado na cooperação entre os pares.

A tomada de consciência em estudantes com altas habilidades/superdotação é construída pela interação social de qualidade, pelo envolvimento em discussões e desenvolvimento de projetos, pela cooperação uns com os outros, pelo interesse e pelo espaço que encontram para serem externalizados seus conflitos internos, por meio de uma discussão.

Assim, os estudantes passaram do nível 1 para o nível 3 de tomada de consciência, sendo sujeitos ativos. Salienta-se que cada um obteve progresso de acordo com as suas vivências durante a pesquisa de intervenção.

Nessa linha de pensamento, afirma-se que a epistemologia genética é uma teoria de base para o desenvolvimento de um programa dessa natureza, teoria com a qual se pode compreender, além do comportamento superdotado, a sua gênese e o seu desenvolvimento. Nesse processo, os elementos principais são o envolvimento, a interação, a cooperação, o interesse e a presença de conflitos, com a intervenção do professor. Ressalta-se a cooperação como uma forma de equilíbrio social, sendo fundamental para o desenvolvimento da moral da autonomia (PIGET, 1932/1977).

A autonomia moral se desenvolve em ambientes onde o respeito mútuo é valorizado, onde a interação acontece entre iguais, mesmo no ambiente de diversidade como é a sala de aula. Por contar com diferentes formas de ser, de aprender e de se relacionar, isso configura uma valiosa oportunidade de experiências ativas, experiências de pensar e de discutir os conflitos sociopedagógicos que decorrem das relações interindividuais.

A discussão dos conflitos sociopedagógicos no contexto escolar entre professores e estudantes, promove a autonomia moral nos estudantes, quando esta relação está pautada no respeito mútuo, nas relações de cooperação e de interação social de qualidade entre eles.

Com o presente estudo afirma-se que os estudantes com AH/SD devem ser agentes ativos, trazendo os seus conflitos para serem discutidos em sala de aula. Para isso é necessário criar na escola um ambiente construtivista para os conflitos sociopedagógicos. Nesse movimento, os próprios estudantes devem antecipar formas cooperativas pois conflitos podem surgir inesperadamente, mas, a ação para a resolução, pode ser planejada. Sabe-se que nesse movimento de resolução de conflitos, pequenas ações são responsáveis por grandes mudanças por isso, é preciso desafiar os estudantes para que esquemas sejam criados onde essas mudanças se tornem cada vez mais ativas.

Algumas ações podem estar presentes no planejamento como:

- Escolher, junto aos estudantes, um dia da semana para fazer uma assembleia ou uma roda de conversa para discutir os conflitos sociopedagógicos.
- Discutir temas de interesse dos estudantes.
- Questionar toda a turma sobre como resolver um conflito que surgiu inesperadamente e que não pode esperar para ser discutido no dia específico.
- Elaborar um memorial de conflitos, para ser analisado coletivamente.
- Organizar ações preventivas para a escola toda, como rodas de conversas, elaboração de mural e de cartazes.
- Elaborar um livro, na sala de recursos multifuncional, com os assuntos dos conflitos sociopedagógicos que surgiram em sala de aula.
- Fazer campanhas com temas relevantes e desenvolver ações a partir do tema.

Por conseguinte, a proposta é que seja criada uma forma de enriquecimento extracurricular para a escola toda com base na discussão de conflitos sociopedagógicos – uma metodologia ativa para a educação com base nos conflitos. Cada professor, na sua disciplina, pode usar os conflitos que acontecem em suas

aulas para enriquecer seu conteúdo e o envolvimento entre os estudantes. É assim que se constrói uma forma de conhecer melhor os colegas que convivem na escola.

Piaget (1977) afirma que a primeira forma de conhecer é fazer. Nessa linha de raciocínio, a partir da experiência da pesquisadora conclui-se que a ação no âmbito da discussão coletiva, exerce importante papel para construir níveis mais elaborados de tomada de consciência, desde que o envolvimento, a cooperação a interação e o conflito, estejam presentes nas relações interindividuais.

Destaca-se que a interação social de qualidade foi elemento central, tanto para os participantes da pesquisa quanto para a pesquisadora – os participantes com a pesquisadora, a pesquisadora com as orientadoras – promoveu níveis mais elaborados de conceituação/compreensão/tomada de consciência.

Diante disso se questiona como promover a tomada de consciência em sala de aula para os estudantes com AH/SD? A resposta à questão perpassa pela construção de ambientes cooperativos e pelo desenvolvimento de programas de atenção que promovam a interação dos estudantes com AH/SD.

Aponta-se também, para a pesquisa de intervenção como uma importante contribuição, não somente para o desenvolvimento do conhecimento científico, mas também como um caminho para transformar realidades que se cristalizaram ao longo da história da educação escolar, das pessoas com AH/SD.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais a este estudo destaca-se a necessidade de ampliar a pesquisa para o âmbito da sala de aula. O fato de ter sido realizado apenas na sala de recursos multifuncional revela uma fragilidade e por esse motivo deve ser ofertado para todos os estudantes e professores que têm contato crianças e adolescentes que têm AH/SD.

Em vista disso, aponta-se como perspectiva de estudos futuros a realização de novas pesquisas de intervenção com a discussão e resolução de conflitos sociopedagógicos, para a escola toda e com carga horária distribuída ao longo do ano letivo. Nessa questão da temporalidade é importante destacar não somente do ponto de vista individual, mas do ponto de vista coletivo, para oportunizar a cooperação no grupo e o fortalecimento da identidade no encontro com os pares.

Igualmente se destaca, que o trabalho realizado com estudantes com AH/SD estão voltados para o desenvolvimento da dimensão cognitiva, ou seja, *potencializar o potencial* cognitivo evidenciando a área de interesse. A dimensão social tem ficado em segundo plano ou em plano algum, dentro dos programas para estudantes com AH/SD. Essa afirmação não se configura como uma crítica ao trabalho dos programas, mas, um alerta para a necessidade de se pensar e planejar com a mesma importância o desenvolvimento de outros, com enfoque no atendimento à dimensão social nas AH/SD com o objetivo de promover a interação social de qualidade.

Programas de atendimento aos estudantes com AH/SD com abordagem na interação social de qualidade como a organização proposta nesta pesquisa demanda planejamento em relação a metodologia, aos horários que esse trabalho será realizado e por quais professores. No entanto, deve contar com a participação dos próprios estudantes na criação e desenvolvimento desse trabalho. Por essa razão é fundamental que a ideia do projeto de trabalho esteja prevista no PPP da escola a fim de garantir que seja conhecido pelo corpo docente e equipe diretiva – pedagogos e diretores. Nesse ponto destaca-se que, é preciso também haver tomada de consciência entre os professores, pois isso também é um processo para a construção de ambientes construtivos para a resolução de conflitos sociopedagógicos.

Ademais, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas a partir das categorias que surgiram na presente investigação pois, pesquisas sobre conflitos e sobre a moral não atentaram para públicos específicos como é o caso de estudantes com AH/SD. É preciso pensar também, sobre os encaminhamentos que podem ser dados para aqueles que têm necessidades educacionais especiais.

Igualmente é um problema emblemático que também pode ser contextualizado sob a luz da teoria piagetiana e assim se levanta uma pergunta para a atualidade: o que fazer com os estudantes que têm altas habilidades/superdotação?

Diante dos resultados desta pesquisa a resposta é: deixar que sejam quem eles são: questionadores, curiosos, ávidos pelo conhecimento e pelo envolvimento com a sua área de interesse. Mas, é imprescindível promover experiências de envolvimento uns com os outros, para que possam cooperar, conflitar, manter trocas sociais, reconhecer-se e reconhecer o outro. Favorecer o pensamento complexo caracterizado pela abstração reflexionante, com experiências ricas e de qualidade na interação social.

A teoria piagetiana é complexa. Na sua totalidade é uma estrutura conexa, assim como as pessoas na condição de AH/SD. Os esquemas de ação e de pensamento dessas pessoas formam uma estrutura complexa e integrada inclusive para camuflar essa complexidade, se perceberem que o ambiente não favorece o seu desenvolvimento, ou porque simplesmente, não querem se sentir diferentes dos demais.

Ademais afirma-se, que apesar de fazerem parte de uma categoria, a de estudantes com AH/SD, há que se olhar individualmente para as suas necessidades educacionais individuais.

Disse uma autora mirim¹⁶: “existem tantas pessoas diferentes no mundo, que às vezes não enxergamos. Por experiência própria, sei que ninguém é melhor do que ninguém e todos são bons. Tenho certeza que podemos mudar o pensamento do mundo!” (MARTINS, 2017, p. 14).

Os resultados obtidos nessa pesquisa, avançaram para além dos objetivos, pois os estudantes com AH/SD foram vistos, ganharam voz para verbalizar os seus conflitos sociopedagógicos vivenciados em sala de aula e isso os desafiou para o processo de tomada de consciência sobre o outro e sobre a importância da interação social. A evolução no nível das respostas demonstrou que os estudantes foram sentindo liberdade para colocar seu ponto de vista. Portanto, afirma-se que houve uma tomada de consciência verificada pela via da complexidade das respostas, o que remete a dimensão cognitiva, mas também essas mudanças foram constatadas pela observação da qualidade da interação social que os estudantes foram construindo ao longo da pesquisa. Essa construção permitiu liberar vozes, sendo que muitas delas, foram caladas pelo meio que não as compreendeu.

Ganhar voz é declarar “eu existo”, “eu sou”, “eu tenho uma identidade” – eu sou uma pessoa com altas habilidades/superdotação e quero ser reconhecida no mundo. Tomar consciência de si, do outro, da sociedade – eis a complexidade do processo.

¹⁶ MARTINS, Isabel. **Sentimentos**. Guarapuava, 2017. Esse livro é um produto criativo da autora, realizado em uma oficina de criação de livros, na sala de recursos multifuncional para estudantes com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ABDRAFIKOVA, A. R.; AKHMADULLINA, R. M.; SINGATULLOVA, A. A. The implementation of project and research activities in working with gifted children in terms of school – University Network Cooperation (Regional Aspect). **English Language Teaching**, v. 7, n. 12, 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In: PISKE, F. H. R. et al. **Altas habilidades/superdotação AH/SD: criatividade e emoção**. Curitiba, PR: Juruá, 2014.

ALENCAR, M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**. Maringá/PR, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, M. L. S.; FLEITH, D. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ALMEIDA, L. S. et al. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In: PISKE et al. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba, PR: Prismas, 2017.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de C. A dupla -excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a Síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos de Aprendizagem. **Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 346-60, 2015.

AMEND, E. R. et al. A unique challenge: sorting out the differences between giftedness and Asperger's Disorder. **Gifted Child Today**, v. 32, n. 4, 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107621750903200414?journalCode=gctc>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. A superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

ARAÚJO, Y. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel./Pelotas/RS, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008.

_____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ASSIS, O. Z. M.; VINHA, T. O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. **Revista da Faculdade Adventista da Bahia "Formadores: Vivência e Estudos"**, Cachoeira/BA, v. 1, n. 1, 2004.

ASSOULINE, S. G.; NICPON, M. F.; WHITEMAN, C. Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 2, p. 102-115, 2010.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BARBOSA, M. C. D. L.; SIMONETTI, L. G.; RANGEL, M. Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 11, n. 2, p. 201-111, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200004>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: uma questão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, n. 3, p. 413-425, set./dez. 2011.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP.

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Trad. Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978.

BECKER, F. Abstração pseudoempírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 6, n. especial, nov. 2014.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

BIAGGIO, A. M. B. Discussões de julgamento moral: idiossincrasias do caso brasileiro. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 195-204, set./dez. 1985.

BIAGGIO, Â. M. B. et al. Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. **Estudos Psicológicos**, Natal/RN, v.4, n. 2, p. 221-239, dez. 1999.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1971.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** área de altas habilidades. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1986.

_____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades:** superdotação e talentos. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001b.

_____. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador: execução da ação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2006.

_____. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. 2010.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 3 dez. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. **Base Curricular Nacional: Educação é a Base.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. 2017.

CAIMI, F. L.; LUZ, R. N. da. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 665-682, jul./set. 2018.

CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, mai/ago. 2012.

CAMARGO, G. R.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem: um estudo relacional. **Roteiro Joaçaba**, v. 38, n. 1, p. 195-210, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2349>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. de S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, maio/ago. 2004.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área de altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial de Santa Maria – RS**, v. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades/sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 385-392, out./dez. 2011.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. R. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 4, p. 591-604, out./dez. 2014.

CLARENBACH, J. All gifted is local: without federal guidance, no two districts deliver gifted education services in the same way. **The school administrator**, Feb./2007. Disponível em: <<http://nagc.org.442elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/administrators/All%20gifted%20is%20local%20%28AASA%29.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CORREIA, D. F. da H.; CORREIA, P. F. da H. Crianças com altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre o estado da arte desta temática. **X World Congress on Communication and Arts**. Salvador, Brasil, abr. 23-26, 2017. Disponível em: <<http://www.copec.eu/wcca2017/>>. Acesso em: 1º fev. 2019.

COSTA, M. R. N. da. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006.

COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; PONTE, F. E. da. Sobredotação e autoeficácia percebida: uma revisão teórica. **Revista Amazônica**, ano 9, v. XVIII, n. 2, p. 149-175, jul./dez. 2016.

DALLEGRAVE, G. M. R. **O papel da identificação com o professor no desenvolvimento moral de adolescentes**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 1999. 87 p. ilus.

DAVID, H. Diagnosis of the gifted in Israel. **Gifted Education International**, v. 30, n. 1, p. 87-90, 2013. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 24 jan. 2017.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD - RJ). **Revista Educação Especial Santa Maria – RS**, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

FARIAS, S. M. V.; BECKER, M. L. R. Processos de tomada de consciência e reflexões acerca de valores em jogos de regras de caráter coletivo. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/19154>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FERREIRA, S. P. A.; LAUTERT, S. L. A tomada de consciência analisada a partir do conceito de divisão: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 547-555, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abs tract&pid=S0102-7972200300030000_13&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 3 dez. 2018.

FIOROT, M. A. et al. Análise de tomada de consciência de professores por meio do jogo Traverse. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 165-175, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200004>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FLEITH, D. de S. et al. Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 16. Lisboa, 2010.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. S. de. A inter-relação entre criatividade e motivação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLEITH, D. de S. Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: um estudo comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-9, 2016.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

FOGAÇA JÚNIOR, O. M.; SALADINI, A. C. A tomada de consciência: um saber docente. **Educere XII Congresso de Educação Brasileira. PUCPR**. 2015.

Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19524_8530.pdf>
Acesso em 25/04/2019.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (Orgs.)

Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2012.

FREEMAN, J. Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 27, n. 50, p. 563-581, set./dez. 2014.

GARCIA, R. M. C. A educação especial nos encontros de pesquisa em educação da Região Sul - ANPEDSUL: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, M. S.; AZEVEDO, T. M. de (orgs.) **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica:** múltiplos olhares. Caxias do Sul, RS: Editora da UCS, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GERMANI, L. M. B.; SOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: práticas de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, Soraia N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e prática. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006.

GÓMEZ-PÉREZ, M. M. et al. Valoración de um programa de habilidades interpersonales em niños superdotados. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 46, n. 1, out. 2014.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F.; GARCIA, L. T. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos [on-line]**, v. 98, n. 250, p. 580-595. 2017.

HEUSER, B. L.; WANG, K.; SHAHID, S. Global dimensions of gifted and talented education: the influence of national perceptions on policies and practices. **Global Education Review**, v. 4, n. 1, p. 4-21, 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137994.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

HORN, C. V. Young scholars: a talent development model for finding and nurturing potential in underserved populations. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

IORIO, N. M.; CHAVES, F. F.; ANACHE, A. A. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 413-428, maio/ago. 2016.

KETTLER, T.; JOLLY, J. Authentic assessment of leadership in problem-solving groups. **Winter**, v. 27, n. 1, 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre, RS: Artmed: 2006.

_____. Ética e educação. Crise moral? Juízo e ação morais de crianças e jovens do Brasil. In: MOREIRA, M. M. **Cultura das transgressões no Brasil**: visões do presente. São Paulo: Saraiva, 2009.

LEONESSA, V. T. et al. Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAA/S Londrina/PR. **III SIES - Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior – O Estudante Cego e o Surdocego**. Universidade Estadual de Londrina. 27 e 28 de novembro/2012.

LEONESSA, V. T.; MARQUEZINE, M. C. **Atendimento à família da pessoa com altas habilidades/superdotação**. VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 5 a 7 nov. 2013.

LIMA, V. A. A. de. **A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP.

LINS, M. T. D. de F. **Desenvolvimento moral em universitários**: uma intervenção educacional. João Pessoa, PA: Editora da UFPB, 1993. p. 175.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 203-220, abr./jun., 2016.

LUKJANENKO, M. de F. S. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas/SP, 1995.

MACHADO, J. M.; VESTENA, C. L. B.; BARBY, A. A. O. M. Investigação de habilidades matemáticas, linguísticas e criativas em alunos com AH/SD. In: PISKE, et al. (Org.) **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba, PR: Editora Prismas, 2017.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas/SP, v. 8, n. 1, jun. 2004.

MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação na perspectiva da imprensa escrita os últimos cinco anos. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. UFSCAR, São Carlos. 2016.

MARTINS B. A. et al. Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 6, n. 1, 2016.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 189-202, abr./jun. 2016a.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno "ideal". **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 96-105, jan./abr. 2016b.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. S. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v.24, n. 3, p. 309-326, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. , p. 561-568, set./dez. 2016.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.

MAUREEN, N. Gifted children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). **ERIC**: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Arlington VA. 2003. Disponível em: <http://www.idonline.org/article/Gifted_Children_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder>. Acesso em: 25 jan. 2017.

McCLAIN, M. C.; PFEIFFER, S. Identification of gifted students in the United States today: a look at state definitions, policies, and practices. **Journal of Applied Scholl Psychology**, n. 28, p. 59-88, 2012. Disponível em: <<https://www.academia.edu/>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

McGOWAN, M. R. et al. Predictive ability of the SB5 gifted composite versus the full-scale IQ among children referred for gifted evaluations. **Roeper Review**, n. 38, p. 40-49, 2016. Disponível em: <www.tandfonline.com>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MEDEIROS, A. M. et al. **Superdotación y TDAH**. Maribor, Slovenia: Lex Localis ADHD and Associated Disorders, 2017.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MENDES, R. C.; NASCIMENTO, D.; COSTA-LOBO, C. Efeitos do Programa Apoio Curricular Entre Pares na Autoeficácia Percebida na afetividade e no rendimento. **Meta: Avaliação**, v. 10, n. 28, p. 1-28, 2018.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015.

MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. Programa de Enriquecimento Escolar “Odisséia”: uma proposta de desenvolvimento dos talentos no 2º ciclo de escolaridade. **Actas do VIII Congresso Galaico de PsicoPedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 14-16 setembro, 2005.

MONTOYA, A. O. D. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá/PR, v. 21, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200235>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MORI, N. N.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n. 3, p. 485, 2009.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D. M. de M. P. Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. L. Vida adulta: superdotação e motivação. **Cadernos**, n. 28, 2006.

NAGC - NATIONAL ASSOCIATION OF GIFTED CHILDREN. **Gifted Education in the U.S.** 2019. Disponível em: <<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista de Educação Especial Santa Maria**, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. O reconhecimento de alunos com altas habilidades/superdotação na escola de surdos: problematizando a constituição escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 15, n. 3, p. 547-558, set./dez. 2013.

NÔLETO, B. M. S. Políticas educacionais de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 115-126, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2198/1869>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

OLIVEIRA, E. P. de L. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007, 279p. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.

OLIVEIRA, E. P.; GUIMARÃES, C. Campo de Férias "Estímulo ao talento e à cooperação...": Um programa de enriquecimento com alunos sobredotados e talentosos. **Sobredotação**, n. 4, p. 123-135, 2003.

PALUDO, K. I. A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, p. 87-94, jan./jun. 2013.

PALUDO, K. I.; LOOS SANT'ANA, H. A.; SANT'ANA LOOS, R. **Altas habilidades/superdotação: identidade e resiliência**. Curitiba, PR: Juruá, 2014.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, out./dez. 2015.

PEDRO, K.; OGEDA, P. K. M.; CHACON, M. C. M. Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 2, p. 200-217, jul./dez. 2015.

PEREZ-STUDDARD, A. K. **Failing our best and brightest: are eligibility criteria related to the underachievement of gifted high school students?** 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Capella University, Minneapolis/Minnesota.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista do Centro de Educação**. Cadernos, n. 22, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir... **Pediatria Moderna**. v. 50, n. 1, Jan., 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. **32ª Reunião ANPED, GT15 Educação Especial**. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/s/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em 24/01/2017>.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. **32ª Reunião ANPED, GT15 Educação Especial**. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

PÉREZ, S. G. B. P.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para altas habilidades/superdotação: incluir é preciso. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

PÉREZ, S.G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava, PR: Apprehendere, 2016.

PETERSON, J. S.; MORRIS, C. W. Preparing school counselors to address concerns related to giftedness: a study of accredited counselor preparation programs. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 33, n. 3, 2010, p. 311-336,. 2010.

PFEIFFER, S.; JAROSEWICH, T. The gifted rating scales-school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. **Gifted Child Quarterly**, v. 51, n. 1, p. 39-50, inverno 2007.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 2. ed. Aparecida do Norte, SP: Ideias & Letras, 1947/2005.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense: 1965/1973a.

_____. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. Agnes Cretella. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973b (do original "Psychologie et épistemologie". Paris: PUF. 1. éd. 1970).

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro/Brasília: Zahar, 1975.

_____. **O julgamento moral na criança.** Trad. Élzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

_____. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Para onde vai a Educação?** Trad. Ivete Braga, 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Trad. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1962/2014.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. A importância do atendimento educacional especializado (AEE) para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo: percepções de alunos superdotados e de suas famílias sobre esse atendimento. In: PISKE et al. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos.** Curitiba, PR: Prismas, 2017.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O desenvolvimento afetivo de superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 4, n. 1, 2012.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 15, n. 1, jan./abr. 2009.

PROCÓPIO, M. V. R. et al. Formação de professores em Ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456. 2010. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART8_Vol9_N2.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

QUINTELA, B. et al. Tipologias dos problemas: revisão histórica. In: CASANOVA, J. R.; PONTES-JR, J. A.; ALMEIDA, L. S. (Eds.). **Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho** (p. 157-167). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. 2017.

QUINTELA, B.; ALMEIDA, A. C. F.; COSTA-LOBO, C. Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. ext., n. 2, 2017.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba/UFPR, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014.

REIS, S.; RENZULLI, J. Mith 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, v. 53. n. 4, 2009.

REILLY, C. O. Gifted education in Ireland. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 36, n. 1, p. 97-118, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353212470039?journalCode=jegb>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014b.

RESENDE, A. C. R.; ORTEGA, A. C. Área profissional e processo de tomada de consciência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, 2008.

RIBEIRO, W. de J.; NAKANO, T. de C. Validade da estrutura de uma bateria de avaliação de altas habilidades. **Psicologia**, v. 45, n. 1, p. 100-109, jan./mar. 2014.

ROCHA, M.L.; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em 13 set. 2019.

ROCHA, A.; FONSECA, H.; ALMEIDA, A. I. Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades. **Revista Talinorea. Talento, Inteligencia y Creatividad**, v. 2, n. 2, p. 35-36, 2015.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.) **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

SALADINI, A. C. Da ação à reflexão: o processo de tomada de consciência. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/561>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SALGADO, M. M.; ALENCAR, H. M. de. Caracterização de adolescentes em medida de internação: estudo na área da moralidade. **Psicologia Argumento**, vl. 31, n. 73, 2013.

SAMPAIO, L., R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2007, 27 (4), 584-595. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

SANTOS, F. C. N. dos. **Educação moral e redução da agressão em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SCHIPPER, C. M. de; VESTENA, C. L. B. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2016.

SIEGEL, D. **O cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 21 anos**. São Paulo: nVersos, 2016.

SILVA NETO, A. M.; COSTA-LOBO, C., CARVALHO, O. A família e a escola na construção da cidadania. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Silva, V. Monteiro (Ed.). **12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação – Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática** (p.247-261). Lisboa (Portugal). 2009.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas/SP, v. 12, n. 2, dez. 2008,

SILVA, M. R. et al. Superdotação e dupla excepcionalidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 3, n. 7, p. 3-10, jan./fev./dez. 2018.

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2008.

SOUZA, F. C.; PRIETO, R. Plano Nacional de Educação e Educação Especial. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 16, n. 1, 2016.

STOLTZ, T. Interação social e tomada de consciência da noção de conservação da substância e do peso. **Educar**, Curitiba/UFPR, n. 20, p. 319-323, 2002.

_____. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. rev. e ampl. Curitiba, PR: Ibpex, 2012.

SUMIDA, M. Emerging trends in Japan in education of the gifted: a focus on science education. **Journal for the Education of the Gifted**, p. 36, n. 3, p. 277-289, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

TABER, K. S. Challenging gifted learners: general principles for science educators; and exemplification in the context of teaching chemistry. **Science Education International**, v. 21, n. 1, p. 5-30, mar. 2010.

TEIXEIRA, M. **Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos**. 284 f. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba/PR.

TARDELI, D. D.; PASQUALINI, A. R. B. Educação em valores – possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou realidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2011.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Dificuldades sociomocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: questões atuais. In: PISKE et al. (Org.) **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba, PR: Prismas, 2017.

TAUCEI, J. R.; STOTZ, T.; GABARDO, C. V. Caminhos e descaminhos: a trajetória do aluno com AH/SD e dislexia na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, n. 44, p. 265-292, jan./abr. 2013.

THOMSON, D.; OLSZWESKI-KUBILIUS, P. The increasingly important role of off-level testing in the context of the talent development perspective. **Gifted Child Today**, v. 37, n. 1, 2014.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

VALENTIM, B. F. B. **Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Guarapuava/PR.

VALENTIM, B. F. B.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, v. 27, n. 50, 2014.

VALENTIM, B. de F. B.; VESTENA, C. L. B. Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, v. 32 (publicação contínua), 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20149>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VALENTIM, B. de F. B.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C. Altas habilidades/superdotação no contexto das políticas educacionais brasileiras. Braga/Portugal: **Congresso Internacional Associação Nacional Estudo e Intervenção na Superdotação**, 2018.

VALENTIM, B. de F. B. et al. O estudante com altas habilidades/superdotação: perspectivas piagetianas. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e do XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE)**. UFSCAR, São Carlos/SP, 2018.

VESTENA, C. L. B. **Piaget e a questão ambiental**: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VESTENA, C. L. B.; STOLTZ, T. A percepção e a tomada de consciência do meio ambiente. **Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. UEL, Londrina/PR, 2005.

VESTENA, C. L. B.; CARNEIRO, S. M.; STOLTZ, T. A percepção e a tomada de consciência do meio ambiente: contribuições ao desenvolvimento da educação ambiental. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2008.

VICENTIN, V. F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou realidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VIDIGAL, S. M. P.; OLIVEIRA, A. T. de. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez. 2013.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X síndrome de Asperger. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, v. 25, n. 43, p. 319-332, maio/ago. 2012.

VIERSEN, S. V. et al. High reading skills mask dyslexia in gifted children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 49, n. 2, p. 189-199, 2016. Disponível em: <http://journals.sagepub.com>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. A. S. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, jan./jun. 2016.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação da PucPR - Educere e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas**. Curitiba, PR: Editora da PUC, 2008.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educativo**, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc, Toc... Plim, Plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VITTA, F.C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, Lima/Peru, v. 34, n. 1, 2016a.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima/Peru, v. 34, n. 1, 2016b.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM DILEMAS MORAIS NA SUPERDOTAÇÃO – PIDiMS sob a responsabilidade da pesquisadora CARLA LUCIANE BLUM VESTENA e BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM, que irá AVALIAR A EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM GRUPO JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, DO ENSINO FUNDAMENTAL. Apresenta como justificativa a necessidade de conhecer características motivacionais intrínsecas e extrínsecas com a finalidade de desenvolver um programa para discutir estas questões e assim, melhorar a aprendizagem escolar.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 2.451.548

Data da relatoria: 20/12/2017

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa seu (a) filho (a) irá responder a um teste sobre motivação e participar de um programa para discutir situações que ocorrem cotidianamente na escola. Lembramos que a participação é voluntária, você tem a liberdade de não autorizar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a pesquisa, sem nenhum prejuízo para seu (a) filho (a).

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado os testes e o programa, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos utilizados serão a aplicação de um teste sobre a motivação escolar, antes e depois do programa de resolução de dilemas morais. A pesquisa não oferece riscos. Se houver constrangimento para responder os testes, serão amenizados com orientação e diálogo constante com o seu (a) filho (a), com os professores responsáveis e equipe pedagógica. Se você precisar de algum tratamento, orientação ou encaminhamento, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, o pesquisador se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de oferecer autoconhecimento aos participantes da pesquisa, conhecimento às suas famílias e respectivos professores sobre características emocionais, afetivas e morais. Em consequência disso, melhorar a aprendizagem escolar.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) seu (a) filho (a) nos fornecer ou que sejam conseguidas pelos testes e pelo programa serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus(Suas) respostas, dados pessoais e dados dos testes, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome da pesquisadora responsável: Carla Luciane Blum Vestena

Nome da pesquisadora auxiliar: Bernadete de Fatima Bastos Valentim

Endereço: Rua Salvatori Renna, 875 – LaPE – Laboratório de Psicologia Educacional/UNICENTRO/PR

Telefone para contato: (42) 3621-1206

Horário de atendimento: 13h30 as 17h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo. Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

Termo de assentimento para criança e adolescente

Você está sendo convidado para participar da pesquisa PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM DILEMAS MORAIS NA SUPERDOTAÇÃO – PIDiMS. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber AVALIAR A EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM GRUPO JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, DO ENSINO FUNDAMENTAL.

As crianças e adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 11 a 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola onde você estuda, onde irá responder a um teste sobre motivação e participar de um programa para discutir situações que ocorrem cotidianamente na escola. Para isso, será usado um teste com perguntas simples e dez encontros para discutir situações que acontecem todo dia na escola. O uso deste teste é considerado seguro, mas é possível que você não queira responder alguma questão. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42) 3621-1206 da pesquisadora Carla Luciane Blum Vestena e Bernadete de Fatima Bastos Valentim. Mas há coisas boas que podem acontecer como, autoconhecimento: entender o que você pensa e sente e saber lidar com isso. Os professores podem entender melhor como trabalhar em sala de aula para te motivar a aprender. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Quando terminarmos a pesquisa faremos palestras a você, seus pais, seus professores e publicaremos em artigo para que outros profissionais da educação possam conhecer os resultados da pesquisa e usar em sua sala de aula para motivar os estudantes a aprender melhor. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM DILEMAS MORAIS NA SUPERDOTAÇÃO – PIDiMS.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Nome: _____
2. Seu nome não será citado na pesquisa. Como você gostaria de ser identificado (a)? _____
3. Data de nascimento: ____/____/____ ____ Feminino ____ Masculino
4. Colégio: _____
5. Série: _____ Turma: _____ Data ____/____/2018.
6. Disciplinas que mais gosta: _____
7. Disciplinas que menos gosta: _____
8. Tendo como referência as notas obtidas no último trimestre, como você se classifica como estudante?

Mal	Médio	Bom	Muito bom

9. Qual foi sua maior e menor nota e em quais disciplinas no último trimestre?

	DISCIPLINA	NOTA
MAIOR		
MENOR		

10. Você realiza alguma atividade no contraturno escolar? Qual? _____

11. Você se considera um/uma estudante interessado/interessada na escola? Por que?

12. Que tipo de atividades te motivam mais para estudar? _____

13. Você acha as aulas interessantes? Por que?

14. Na sua opinião, o que a escola tem de melhor?

15. Na sua opinião, o que a escola tem de pior?

APÊNDICE 4 – PROTOCOLO DOS CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS¹⁷ (CSP)

CSP NÚMERO _____

	NOME	A	B	C	D
1	MISUKE				
2	FREDERIC				
3	FELIPE				
4	HOMO SAPIENS				
5	ALICE				
6	TÓQUIO				
7	SAPIENS JOANIS				
8	WILSON				
9	LGGJ				
10	CLEITON				

¹⁷ As respostas elaboradas pelos participantes da pesquisa, foram transcritas nos protocolos. Cada resposta, na coluna apropriada: pergunta da questão “A”, transcrita na coluna “A”, e assim, sucessivamente.

APÊNDICE 5 – FICHAS DE OBSERVAÇÃO

NÚMERO:
DATA:
HORÁRIO DE INÍCIO:
HORÁRIO DE TÉRMINO:

COMPORTAMENTOS	OBSERVAÇÕES	CATEGORIA

OUTRAS OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE 6 - CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS EM CLASSES

CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS EM CLASSES: 1, 2 E 3

(Todas as respostas aos conflitos, foram alocadas nas colunas, de acordo com o grau de complexidade)

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

APÊNDICE 7 – TABELA DE PONTUAÇÃO OBTIDA NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS

TABELA DE PONTUAÇÃO OBTIDA NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS SOCIOPEDAGÓGICOS

	CSP1 Justiça	CSP2 Justiça	CSP3 Justiça	CSP4 Cooperação	CSP5 Interação	CSP6 Interesse	CSP7 Interesse
Felipe	1,75	2	1,75	1,5	1,75	2,25	2,25
Homo Sapiens	1,5	2	1,5	1,75	1,75	1	1,25
Alice	2	2	1,75	2	2,25	2,5	3
Tóquio	1,5	2,25	3	2,5	2,25	2,5	3
Sapiens Joanis	1	1,75	1,5	1,75	2	2	2
LGGJ	1	1,25	1,5	2	1,5	2,25	2,25
Cleiton	1,75	2,25	2,25	2		3	3
Pontuação geral	10,5	13,5	13,25	13,5	11,5	15,5	16,75
Média do grupo	1,5	1,92	1,89	1,92	1,64	2,21	2,39

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SEED



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PROTOCOLO Nº 14.936.153-7

Curitiba, 12 de dezembro de 2017.

DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador;

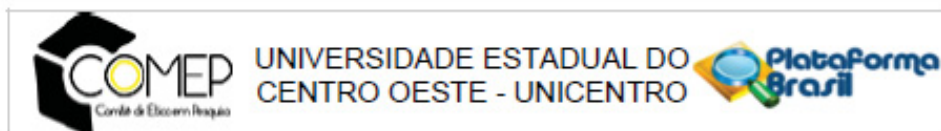
Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado "Programa de Intervenção em Dilemas morais na Superdotação", da aluna Bernadete de Fátima Bastos Valentim, do Curso de Doutorado em Educação, da UFPR, para realização de pesquisa com estudantes com altas habilidades/superdotação, sob a orientação da Profª Drª Carla Luciane Blum Vestena, no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava e Colégio Estadual Santa Clara.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,

Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17

ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM DILEMAS MORAIS NA SUPERDOTAÇÃO - PIDeMS

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81085817.2.0000.0108

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.451.548

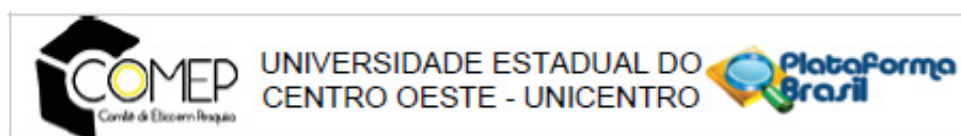
Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM DILEMAS MORAIS NA SUPERDOTAÇÃO - PIDeMS, de interesse e responsabilidade da proponente Carla Luciane Blum Vestena.

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção educativa em dilemas morais. O programa contém sessões grupais, divididas em dez módulos, e abrange variáveis psicoeducativas. A amostra será constituída por estudantes do ensino fundamental II pertencentes ao Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná. Será adotada uma metodologia de estudo quase-experimental do tipo pré e pós-teste com grupo de controle (GC), com vistas a avaliar o impacto do Programa de Intervenção em Dilemas Morais na Superdotação – PIDeMS.

Antecipa-se e hipotetiza-se que a intervenção tenha efeitos positivos no grupo de intervenção (GI) quanto às variáveis psicoeducativas consideradas, em particular quanto à motivação extrínseca e quanto à motivação intrínseca. Os indicadores de motivação escolar serão tabulados pelo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) sendo analisados os índices obtidos no pré-teste e pós teste, concomitantemente aos dados obtidos no programa de intervenção com base na resolução dos problemas propostos pelos dilemas morais. Os dados recolhidos no programa experimental durante a resolução de dilemas morais, serão analisados pelo método da análise de conteúdo uma vez que permitirá a sistematização, inferência e interpretação dos dados.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.451.548

recolhidos.

Critério de Inclusão:

Estudantes com altas habilidades/superdotação matriculados nas salas de recursos multifuncionais na rede pública estadual, com a idade entre 11 e 16 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Avaliar a eficácia de um programa de intervenção em grupo junto a estudantes altas habilidades/superdotação, do ensino fundamental.

Objetivos Secundários:

- Aferir e avaliar a motivação intrínseca e extrínseca antes e após a aplicação do programa de resolução de dilemas morais.
- Aplicar programa de intervenção para resolução de dilemas morais relacionados a situações de aprendizagem na escola.
- Comparar dados obtidos no grupo controle e grupo de intervenção, com vistas a avaliar a eficácia do programa PDeMS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

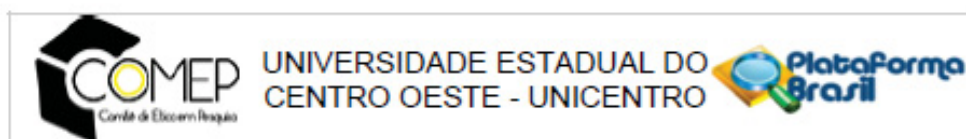
Riscos:

A metodologia de pesquisa não oferece risco aos participantes. No entanto, pode ocorrer constrangimentos ao responder os testes sobre motivação. Este risco será amenizado pela intervenção da pesquisadora, apresentando o projeto de pesquisa, esclarecendo todas as dúvidas aos participantes que aceitarem colaborar com a pesquisa. No decorrer da pesquisa, será oportunizado aos participantes esclarecer suas dúvidas, sempre que se fizer necessário.

Benefícios:

O benefício direto ao contexto educacional, será: desenvolvimento do programa de forma permanente das salas de recursos multifuncionais para altas habilidades/superdotação ao longo do período letivo. O benefício aos estudantes, de forma particular: reconhecimento de suas emoções; autoconhecimento; melhora na motivação para aprendizagem escolar e estímulo às relações interpessoais.

Endereço: Rua Gimeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
 Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080
 UF: PR Município: GUARAPUAVA
 Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.451.548

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância científica.

optou-se por uma metodologia quase-experimental do tipo pré- e pós-teste com grupo de controle, com vista a avaliar a eficácia de um programa de intervenção em grupo junto a estudantes altas habilidades/superdotação, do ensino fundamental. Para a realização desta pesquisa serão considerados os princípios e procedimentos éticos. Inicialmente, será solicitada junto ao Núcleo Regional de Educação por meio de Carta de Anuência, autorização para realização da pesquisa em colégios estaduais pertencentes a este núcleo.

A participação dos estudantes na pesquisa, fica condicionada a autorização dos pais ou responsáveis com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento do Menor, pelos estudantes. Será realizada uma reunião com coordenadores

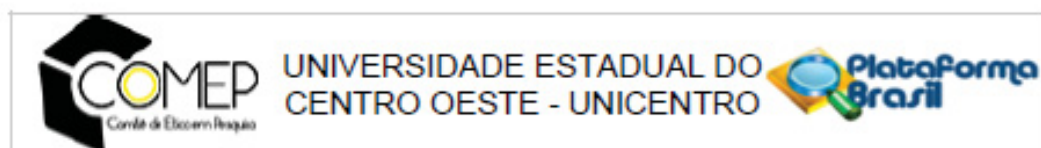
pedagógicos, professores, pais e estudantes com a finalidade de apresentar o Programa de Intervenção em Dilemas Morais na Superdotação – PIDeMS, demonstrando sua relevância social e contribuições educacionais, em seguida, assinatura do TCLE, Termos de Assentimento do Menor e aplicação do questionário sociodemográfico. Será garantida a confidencialidade dos dados e anonimato das informações. A aplicação da Escala de Motivação Para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA-EF) será feita em duas sessões de pré-teste e pós teste, por um psicólogo assistente de pesquisa. O programa será aplicado em 10 sessões de 90 minutos, durante o primeiro semestre letivo de 2018 ao grupo experimental composto por 10 estudantes. Após cada sessão, será preenchida uma ficha de observação, que contemple aspectos observados em relação às

categorias: interação, trabalho colaborativo, envolvimento na tarefa competências interpessoais, resolução de conflitos, liderança.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Check List inteiramente preenchido;
- 2) Folha de rosto com campos preenchidos e com carimbo identificador e assinada por Alessandro de Melo, chefe do departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz;
- 3) Carta de anuência/autorização emitida pelo NRE, Núcleo Regional de Ensino de Guarapuava, redigida em papel timbrado, assinada por Dagmar Marcondes assistente técnico do NRE;

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
 Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080
 UF: PR Município: GUARAPUAVA
 Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.451.548

4) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido). presente e adequado;

4.1) TALE (Termo de Assentimento para menores de idade ou incapazes) apresentado;

5) Projeto de pesquisa completo anexado pela pesquisadora;

6) Instrumento para coleta dos dados não está anexado na plataforma, mas consta junto aos anexos do projeto completo;

7) Cronograma do projeto e da Plataforma completos e atualizados. A vigência da pesquisa é de fevereiro de 2018 a dezembro de 2019;

8)- Orçamento apresentado.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

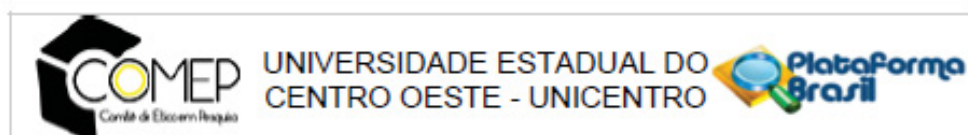
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
 Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080
 UF: PR Município: GUARAPUAVA
 Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 2.451.548

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1032177.pdf	11/12/2017 14:23:59		Aceito
Outros	CHECKLISTCOMEP.pdf	24/11/2017 14:58:37	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEreformulado.pdf	24/11/2017 14:57:12	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaBernadete.pdf	13/11/2017 19:03:52	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Outros	CartadeanuenciaNREGpuava.pdf	13/11/2017 19:01:12	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	13/11/2017 18:59:23	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoassinada.pdf	13/11/2017 18:57:34	Carla Luciane Blum Vestena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GUARAPUAVA, 20 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Roberta Letícia Krüger
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Bairro: Vila Carlí CEP: 85.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br